

BOLOGNA FÜZETEK 7

Felsőoktatási

hallgatói szolgáltatások

rendszerei, jellemzői 2.



TEMPUS KÖZALAPÍTVÁNY



NEMZETI ERŐFORRÁS
MINISZTERIUM



Oktatás és kultúra
Egész életen át tartó tanulás
program



BOLO GNA FÜZE TEK7

LISZNYAI SÁNDOR,
PUSKÁS-VAJDA ZSUZSA,
KISS ISTVÁN,
VIDA KATALIN,
FÜZI VIRÁG,
TILLMANN LILI,
KESERŰ JULI,
B. KABAI ERZSÉBET:

**FELSŐOKTATÁSI HALLGATÓI
SZOLGÁLTATÁSOK RENDSZEREI,
JELLEMZŐI 2.**

Kutatásvezető: Kiss István

A kutatást a Felsőoktatási
Tanácsadás Egyesület végezte

2010

IMPRESSZUM

főszerkesztő: KURUCZ Katalin

szerkesztő: DOBOS Gábor

kiadványszerkesztő:

ANDORKA Tímea

kiadja: Tempus Közalapítvány

a kiadásért felel:

TORDAI Péter igazgató

Kiadványunk megjelenését
a Nemzeti Erőforrás
Minisztérium és az
Európai Bizottság támogatta
a Bologna Tanácsadói Hálózat
munkája keretében.

A kiadványban megjelentek nem
szükségszerűen tükrözik
a Nemzeti Erőforrás
Minisztérium vagy az
Európai Bizottság álláspontját.

A kiadvány ingyenesen letölthető
a **www.bolognafolyamat.hu**
oldalról.

Tempus Közalapítvány

1093 Budapest, Lónyay u. 31.

1438 Budapest 70, Pf. 508.

infóvonal: (06 1) 237 1320

e-mail: info@tpf.hu

internet: www.tka.hu

KÖSZÖNTŐ

A bolognai folyamat megvalósításának érdekében az Európai Bizottság kezdeményezésére minden EU-tagállamban Bologna tanácsadói hálózat működik, azzal a céllal, hogy konzultációs lehetőségekkel, szakmai rendezvényekkel, honlap fenntartásával hozzájáruljon az Európai Felsőoktatási Térség továbbfejlesztéséhez.

A Tempus Közalapítvány által koordinált magyar Bologna tanácsadói hálózat 2008-tól több kutatást indított, amelyek eredményét a Bologna-füzetekben tárja a nagyközönség és a szakma szereplői elé. Mindegyik kötet mögött hiánypótló kutatás áll, amit az Európai Bizottság (az Egész életen át tartó tanulás program Erasmus alprogramján keresztül) és a Nemzeti Erőforrás Minisztérium finanszíroztak.

2010-ben folytattuk a magyar Bologna tanácsadók javaslatára a korábban, 2008-ban megkezdett kutatási témákat: 1) *a magyar felsőoktatás nemzetköziesedését*, 2) *a hallgatói szolgáltatásokat Magyarországon* és 3) *a tanulási eredmények alkalmazását a felsőoktatásban*.

Ez a kiadvány a Bologna-füzetek hetedik kötete. A kiadványt megalapozó kutatás középpontjában ezúttal a hallgatói tanácsadás áll. A kutatást a Felsőoktatási Tanácsadók Egyesületének munkatársai végezték több intézmény tanácsadó szervezetének kérdőíves megkeresésével, valamint a tanácsadásban, illetve Erasmus tanulmányúton részt vevő hallgatókkal készült mélyinterjúk segítségével.

Meggyőződésünk, hogy a kutatások eredményei elősegíthetik a magyar felsőoktatásban jelentkező problémák megértését és korrekcióját, és hasznosnak bizonyulhatnak a bolognai folyamat alapvető célja, az Európai Felsőoktatási Térség előtt álló kihívásokkal való szembenézés során.

A szerkesztők nevében:

DOBOS Gábor és KURUCZ Katalin
Tempus Közalapítvány

TARTALOM

5	KÖSZÖNTŐ
8	ÖSSZEFOGLALÓ
11	I. TANÁCSADÓI SZOLGÁLTATÁSOKAT IGÉNYBE VEVŐ HALLGATÓK TAPASZTALATAI
11	Minta-panelek
12	Módszertan
13	Interjúkérdések
15	A hatékonyság dimenziói
21	A pályatanácsadás keretei és a pályakrízisek típusai
21	Pályaválasztási krízis – pályaidentitás-krízisek és karrier-tanácsadás
23	A pályatanácsadás mint a tanácsadói folyamat készségekre és tudásra vonatkozó indikátora
24	A tanácsadás mint a tehetség gondozás része
25	Krónikus halogatás, pályakrízisek: karrier – krízis – intervenció
26	Speciális igényű hallgatók – figyelemzavar, diszlexia
27	Vizsgastressz és tanulmányi krízis
29	Pályaérettség, munkaérettség
30	II. AZ ERASMUS ÖSZTÖNDÍJJAL KÜLFÖLDI FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYBEN TANULÓ DIÁKOK SZAKMAI ÉS SZEMÉLYES TAPASZTALATAI
32	A nyelvi kompetenciák felfejlesztése
32	Előzetes információszerezés
35	A fogadóintézmény segítségére a helyi kultúrában való eligazodáshoz
36	A problémák
38	A tanulás és az ahhoz fűződő problémák
42	Pénz és pénzgazdálkodás
44	Tanácsadás, segítség formalizált keretben
45	Ha tényleg nagy baj van
45	A szociális háló és a társas támasz
48	Az Erasmus ösztöndíj hozadéka a narratívákban
51	Reintegráció
55	A tanácsadási szükségletek, problémacsoportok, intézményi ellátottság
55	A problémátípusok időszakok szerint
56	A tanácsadási kompetencia területek
58	A rendelkezésre álló tanácsadói hálózat
59	Kitekintés
61	III. ERASMUS TRÉNINGEK TAPASZTALATAI, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A VISSZATÉRŐK TRÉNINGJÉRE
61	Bevezetés
62	Erasmus tréningek és tapasztalatok
63	Motivációk, célok
64	Interkulturális tanulás, élmények, tapasztalatok
64	Reintegráció – A visszatérés nehézségei
66	Önismeret, fejlődés, változások
68	Az Erasmus tréningek tapasztalatainak összefoglalása

71	IV. A TANÁCSADÓ INTÉZMÉNYEK MAGYARORSZÁGON – PILLANATKÉP EGY VÁLTOZÓ FOLYAMATBAN
71	A személyes tanácsadó szolgáltatások egy erős intézményi háttér bázisán
71	Karrierközpontok, karrier-tanácsadás, alumni programok
72	Vizsgálati minta
73	Eredmények
79	Összegzés: tevékenységi körök és szolgáltatók, valamint a felsőoktatási intézmények különböző szolgáltatói közötti munkamegosztás és együttműködés. Hazai körkép 2010.
83	1. Általános Vállalkozási Főiskola
84	2. Balassi Intézet
85	3. Debreceni Egyetem
86	4. Eötvös Loránd Tudományegyetem
88	5. Eszterházy Károly Főiskola
89	6. IBS Nemzetközi Üzleti Főiskola
90	7. Kodolányi János Főiskola
91	8. Nyíregyházi Főiskola
93	9. Nyugat-magyarországi Egyetem – Savaria Egyetemi Központ
94	10. Nyugat-magyarországi Egyetem – Benedek Elek Pedagógiai Kar
95	11. Pázmány Péter Katolikus Egyetem – Bölcsészettudományi Kar
96	12. Szent István Egyetem
97	13. Semmelweis Egyetem
98	14. Széchenyi István Egyetem
99	15. Szegedi Tudományegyetem
101	16. Szolnoki Főiskola
102	17. Pécsi Tudományegyetem
103	18. Apor Vilmos Katolikus Főiskola
104	19. Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola
105	20. Károli Gáspár Református Egyetem
106	21. Eötvös József Főiskola
107	22. Gábor Dénes Főiskola
108	23. Károly Róbert Főiskola
110	24. Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola
111	25. Magyar Képzőművészeti Egyetem
112	26. Zsigmond Király Főiskola
114	V. TANÁCSADÓI SZOLGÁLTATÁSOK JOGI HÁTTERE
118	VI. IRODALOM

ÖSSZEFOGLALÓ

A tanácsadó szolgáltatások Magyarországon hatalmas változáson mentek keresztül az elmúlt húsz évben, és további változások előtt állnak a közeljövőben. Nem mindegy, milyen irányban, milyen szakmai alapon, milyen orientációval mennek végbe ezek a folyamatok.

Kutatásunk célja pillanatfelvétel készítése a már működő, rendelkezésre álló intézményi rendszerről és szakmai szolgáltatási struktúráról.

Tanulmányunk négy nagyobb témakör áttekintésével kívánja támogatni a szolgáltatásfejlesztési folyamatot.

Új lekérdezéssel, a 2009-ben megkezdett folyamat második lépcsőjeként elkészítettük a Magyarországon működő felsőoktatási tanácsadó szervezetek, szolgáltatások működésének és struktúrájának felmérését, feltérképezését.

A felhasználók véleményét hallgatói interjúk alapján foglaltuk össze. Olyan felsőoktatási hallgatókat kerestünk meg, akik végigjártak egy-egy szolgáltatási utat a rendszerben és részletes, strukturált interjúk formájában összegyűjtöttük a tanácsadás során szerzett tapasztalataikat. 18 mélyinterjút készítettünk el - több intézmény kliensanyagából válogatva, tekintetbe véve a szolgáltatók profilját az információnyújtástól a karrier-tanácsadáson át a pszichológiai tanácsadásig.

Kényelmi mintaválasztás segítségével, a tanácsadók által javasolt egykori kliensek segítségével tártuk fel a szolgáltatásokkal kapcsolatos tapasztalatokat. Négy intézmény hat tanácsadójának eseteit elemeztük, kvalitatív eljárással. A mintavétel sajátosságai miatt az eredmények általánosíthatóságának korlátait figyelembe véve arra kerestük a választ, a kliensek milyen tényezőkben jelölik ki a hatékony szolgáltatás jellemzőit. Milyen segítséghez jutottak a tanácsadói szolgáltatások igénybevételeivel? Véleményük szerint segítette-e a konzultáció az életvezetés változtatását? Eredményeink szerint a szolgáltatások a döntésképeség, megküzdés, készségek és kompetenciák fejlesztése, önértékelés, pályaeérettség- és pályaidentitás valamint a kontroll és önirányítás jellemzőiben mérhető változásokat támogatták.

A személyre szabott tanácsadói szolgáltatások jelentős mértékben hozzájárulnak a döntésképtelenség, halogatás és lemorzsolódási veszély csökkentéséhez, javítják a problémákkal való megküzdés készségeit. A tanácsadás típusához köthetően segítik a készségek és kompetenciák fejlesztését.

A tanácsadói folyamat az önértékelés javításával a többi tényezőn keresztül is hatást gyakorol a szolgáltatást igénybevevő hallgatók fejlődésére, hozzájárul életpálya-építésük adott szakaszában a sikerességhez, a pályaeérettség követelményeinek teljesítéséhez. Vizsgálati eredményeink megerősítik azokat a szakirodalmi tényeket, amelyek szerint szükséges, hogy a felsőoktatási hallgatók esetében a tanulmányi tanácsadás, pályatanácsadás és életvezetési tanácsadás egymással jól integrált egység kell, hogy képviseljen. A megkérdezett kliensek esetében is igaznak bizonyult, hogy a problémák több szinten, egymással összefonódva jelennek meg. Az egyes részterületekhez kötődő tanácsadói szolgáltatások önmagukban kisebb hatékonysággal láthatják el a feladataikat: nem létezik pl. eredményes karrier-tanácsadás személyes, életvezetési tanácsadói szolgáltatás nélkül, és az életvezetési tanácsadás is gyakran tár fel olyan problémákat, amelyeket a tanulmányi és/vagy karrier-tanácsadás területén szükséges megoldani. A tanácsadás a halogatás, pályakrízisek rendezésében, a tehetség-gondozásban és speciális igényű hallgatók támogatásában központi szerepet játszik. Az említett

problémakörök szemléltetésére az eredeti interjúszövegekből kiemelt szakaszokat mutatunk be.

Vizsgáltuk a külföldi ösztöndíjat kapott és külföldi felsőoktatási intézményben tanuló hallgatók szakmai személyes tapasztalatainak integrációját. Tizenöt, Erasmus ösztöndíjjal külföldön járt hallgatóval készített mélyinterjú segítségével elemeztük az életvezetéssel kapcsolatban kihívást jelentő problémák körét, és az interkulturális alkalmazkodás során remélhető segítség körét. Az eredményekből kirajzolódott, hogy jelentős kontrasztot tapasztaltak a hallgatók a hazai közoktatási és felsőoktatási kultúra és az átmeneti befogadó kultúra jellemzői között. Meghatározó a fogadó ország és azon belül az intézmény légköre, ugyanakkor általánosítható problémákként megjelenik a lakáskeresés, a helyi viszonyokhoz való alkalmazkodás, a rendelkezésre álló pénz beosztása, a tanulmányok/dolgozatok (coursework) abszolválása, a nyelvtudás hiányaiból adódó problémák, a honvagy és a pszichológiai problémák. Az előzetes felkészítés fontosnak értékelhető a kulturális sok mérsékléséhez. A sikeres átálláshoz még indulás előtt szükséges a nyelvi kompetenciák fejlesztése, az előzetes információgyűjtés a kinti lehetőségekről, és a helyszíni felkészítés. Fontos prevenció jellegű beavatkozást jelenthet a tanácsadás keretein belül a kapcsolatteremtés biztosítása korábbi ERASMUS ösztöndíjas hallgatókkal. Ennek hiányában csak a családi, baráti és ismerősi kapcsolatháló tapasztalataira építhetnek a kiutazó hallgatók.

A helyszíni tanácsadás fontos láncszemét jelentik a vizsgálati eredmények szerint a fogadó ország kortárs segítői: támogatásukkal a kiutazó hallgatók közvetlen tapasztalatokat szerezhetnek a hallgatói életvezetés mindennapjairól. Közvetlen mentálhigiénés segítséget biztosít jelenlétük, és továbblépési útvonalat kínál specializált tanácsadói segítség (pl. pszichológiai tanácsadás, tanulmányi tanácsadás, karrier-tanácsadás) igénybevételéhez. Az Erasmus csere a szakmai fejlődés fontos hatótényezője: a kapcsolati hálózat bővülése mellett fontos kulturális tapasztalatokról, az empátias képesség és készségek fejlődéséről számolnak be az interjúalanyok. A személyes és szakmai fejlődés egymással szoros kapcsolatban jelenik meg a hallgatók élettörténetében. Fontos tanulság, hogy a visszailleszkedés támogatásában is szerepet kell vállalniuk a diáktanácsadó szolgálatoknak: igényként merült fel a kiutazók tapasztalatainak megosztása, feldolgozása; az átállás a hazai viszonyokra. A FETA munkacsoportja összeállított az Erasmus hallgatók számára alkalmas felkészítő és reintegrációs programmodulokat, amelyek a III. fejezetben olvashatóak.

Tanulmányunk negyedik fejezetében áttekintettük a hazai tanácsadó intézmények kínálatát, összehasonlítottuk a 2009-es felmérés adataival. Vizsgálatunk jellemző tanácsadó intézményes megoldásokat, projektszervezeteket, tevékenységi köröket, feladatmegosztásokat tárt fel. Az idei évben 29 szolgáltató – a tavalyi 26-tal szemben – biztosított adatokat a felmérés számára. A minta nincs teljes átfedésben a 2009-ben vizsgált szolgáltatók csoportjával, ugyanis 9 korábbi partnertől nem sikerült információkhoz jutni, és 12 új szolgáltatóval is felvettük a kapcsolatot. Ezért az eredmények a változás, fejlődés folyamatának szemléltetésére nem alkalmasak.

Az összegzett eredmények alapján fontos modellként emelhetjük ki az életvezetési tanácsadás (counselling) alapú erős szakmai bázison működő, a személyes tanácsadást hangsúlyozó szolgáltatási típus, amely elsősorban az ELTE és Szegedi Tudományegyetem kínálatában jelenik meg. (Debrecen és Pécs az idei felmérésben nem szolgáltatott adatokat).

Már hazánkban is megtalálhatóak az integrált szolgáltatók, ahol az életvezetési tanácsadás, a karrier-tanácsadás, az információs tanácsadás, az egészségügyi és a tanulmányi segítségnyújtás egy szervezeti kereten belül érhető el. Az integrált szolgáltatók komoly szakemberbázissal rendelkeznek, ugyanakkor több krízissel, finanszírozási problémákkal, menedzsment nehézségekkel jellemezhetőek.

A legtöbb általunk vizsgált felsőoktatási intézményben a karrierszolgáltatások határozzák meg a hallgatói szolgáltatások tartalmát. Ez pozitív és negatív értelemben egyaránt jellemző: az intézmények törekszenek a negatív jelenségek kiszűrésére (pl. a lemorzsolódási arány csökkentése, negatív hallgatói visszajelzések csökkentése), és pozitív értelemben pedig a hallgatói elégedettség növelése, az egyetem presztízsének megtartása a cél. Ezek a rendszerek többnyire a hallgatói szolgáltatások praktikus oldalát emelik ki, illetve sok képzési programot indítanak. E rendszerek erőssége a képzési programokban rejlik. A hallgatói szolgáltatások által megvalósuló karrierképzések inspiráló módon hathatnak vissza az adott felsőoktatási intézményben megvalósuló képzések tantervére.

Több forrásból is megvalósíthatók ezek a szolgáltatások: hazai és EU-s pályázati források, az intézményi normatíva törvény által meghatározott része, a képzési normatívák egy része mind ilyen forrásokra fordítható, sok esetben kötelező erre fordítani. Ugyanakkor ez a lehetőség néha deformálja az intézményi struktúrát, hiszen önálló menedzsmentre van szükség, nem lehet csupán szakmai alapon, szakmai célok szerint irányítani egy ilyen szervezetet. Így néha kritikus tevékenységek alulfinanszírozottak maradnak, egyes feladatok pedig költséghatékonyabb módon is megoldhatóak lennének. A tanácsadó szolgáltatások mellett nem működnek felügyelő-bizottságok, amelyekre mind pénzügyi, mind szakmai szempontból szükség lenne.

Még egy fontos tanulsága a kutatásoknak, hogy ez a terület kinőtte önmagát: a felsőoktatásban dolgozó tanácsadó szakemberek immár komoly tömeget képviselnek, akik számára a szakmai érdekvépviselet, tudományos fórum biztosítása, továbbképzési lehetőségek nyújtása elengedhetlenné vált.

A tanulmány végén röviden áttekintettük a hallgatói szolgáltatásokhoz kapcsolódó jogi háttér jellemzőit.

I. TANÁCSADÓI SZOLGÁLTATÁSOKAT IGÉNYBE VEVŐ HALLGATÓK TAPASZTALATAI

Kutatásunk célja volt a hallgatói tanácsadó irodák együttműködési rendszereinek és szolgáltatás-kínálati hálózatának vizsgálata – kiemelt szempontként szerepel a vizsgálatban a hallgatók mint felhasználók tapasztalatainak elemzése a szolgáltatások igénybevételével, a tanácsadói tevékenység hatékonyságával kapcsolatban.

A kvalitatív kutatás során mintegy 18 mélyinterjút készítettünk el - több intézmény kliensanyagából válogatva, tekintetbe véve az intézmények profilját az információnyújtástól a karrier-tanácsadáson át a pszichológiai tanácsadásig.

Az eredményeket egyrészt a tanácsadás hatékonyságvizsgálatára kidolgozott szempontok (Lisznyai, 2010), másrészt a szolgáltatásokon belüli utak és útvesztők kvalitatív leírásán keresztül mutatjuk be.

A tartalomelemzést kifejezetten a karrier-tanácsadás szempontjából végeztük el, és az alábbi kategóriákat mutatjuk be az interjúkon keresztül:

- I. Személyes problémák a pályakrízisek hátterében – identitáskrízis és tanulmányi problémák;
- II. Pályaválasztási krízis – pályaidentitás-krízisek és karrier-tanácsadás;
- III. A pályatanácsadás, mint a tanácsadó folyamat készségekre és tudásra vonatkozó indikátora;
- IV. Counselling for excellence – a tanácsadás mint a tehetséggondozás része;
- V. Krónikus halogatás, pályakrízisek: karrier-krízis-intervenció;
- VI. Speciális igényű hallgatók – figyelemzavar, diszlexia;
- VII. Vizsgastressz és tanulmányi krízis;
- VIII. Pályaérettség, munkaérettség.

MINTA-PANELEK

A vizsgálat az ELTE Életvezetési Tanácsadó Központjában (6 kliens mélyinterjú, ELTE01-ELTE06 kódokkal), a PPKE Sapientia Életvezetési Tanácsadó-jában (6 kliens mélyinterjú, SAP01-SAP06 kódokkal), a Szegei Egyetem Tanácsadó-jában (3 interjú, SZTE01-SZTE03 kódokkal), a BME Karrierközpontjában (3 interjú, BME01-BME03 kódokkal) megfordult kliensek visszajelzései alapján készült. A visszajelzéseket független interjúztatók félig strukturált interjú-felvételei alapján gyűjtöttük össze.

Az volt a célunk, hogy a tanácsadóban megfordult kliensek az esetvezetés után legalább fél évvel adjanak visszajelzést a *tanácsadó folyamatról*, a tanácsadó segítségének igénybevételére *motivációról*, az esetleges *krízisállapotról*, ami a folyamatot megelőzte. Visszajelzéseket gyűjtöttünk a *segítő személyéről*, a *tanácsadás észlelt hatékonyságáról*, valamint az azóta eltelt időben az *életvezetésben beállt változásról*.

MÓDSZERTAN

Az interjúkat 4 intézmény 6 tanácsadójának eseteiből válogattuk. Nem volt lehetőségünk reprezentatív mintát választani, a tanácsadók maguk tettek javaslatot eseteik alapján az interjúalanyok személyére. Az interjúkat gyakornokok vették fel egyfajta konzultációs keretben. Erre azért volt szükség, mivel nem volt előzetes információnk a volt kliensek jelenlegi állapotáról, helyzetéről. A megkeresést a következő levéllel indítottuk:

Kedves Kliens (a kliens neve)!

A következő ügyben keresem: egy kutatás keretében szeretnék felmérni az egyetemi pszichológiai tanácsadás működését, lehetőségeit, mégpedig utánkövetéses interjúk segítségével. Ez azt jelenti, hogy megpróbálom újra felvenni a kapcsolatot azokkal, akik nálam korábban megfordultak, hogy egy interjú keretében megkérdezzük őket a tapasztalataikról (hogyan élték meg a tanácsadási helyzetet, segített-e nekik valamiben, stb.), valamint arról, hogy mi történt velük a tanácsadás befejezése óta. Az interjút nem én készíteném, hanem egy harmadik személy (akit persze ugyanúgy köt a pszichológusi titoktartás), hogy ezáltal is objektívebb legyen a felmérés (ő semmilyen információval nem rendelkezik arról, hogy mi zajlott a találkozások során). Vállalná-e, hogy részt vesz ebben a felmérésben? A beszélgetés kb. 45 perc, és a beszélgetés anyaga teljesen anonim módon kerül feldolgozásra. Ez egyfajta minőségbiztosításként is működik a számomra, hiszen a munkámról kaphatok visszajelzést, ami szükséges a továbbfejlődéshez. És persze azt is megtudhatom, hogy mi történt Önnel azóta, hogyan folyik most az élete.

Várom választát, és minden jót,

Üdvözlettel,

A tanácsadó (aláírás)

A kliensek írásos beleegyezést adtak a vizsgálatban való részvételről, és mi is írásban köteleztük magunkat arra, hogy biztosítjuk a kutatás személyiségi jogokra vonatkozó kereteit és betartjuk a kutatásaitikai szabályokat, valamint ismertettük velük a kutatás kereteit (Tempus Közalapítvány hallgatói kutatás).

A kutatás során fontos szempontnak tartottuk, hogy egy független, a levélben említett „harmadik személy” (azaz nem a kutatásvezető és nem az esetvezető) veszi fel az interjúkat, aki azonban *mintegy az esetvezetés logikus folytatásaként tudja kezelni az interjúkat*. Ezt a narratív follow-up rendszert két nemzetközi modelltől vettük át. Az egyik Peter Figge és munkatársainak rendszere a Hamburgi Diáktanácsadóból (Figge, 2003), a másik Norman Amundson elképzelése a kliens-interjúk értékeléséről (Amundson, 2005).

E két elképzelés alapvonalaiban fontosak voltak az alábbi szempontok:

- a függetlenség elve a módszertani megbízhatóság érdekében, azaz az esetvezetésben közvetlenül nem involvált szakemberek részvétele az interjúk felvételében;
- az interjúk során a kliensek pszichés védelme érdekében az interjúztatóknak megfelelő tanácsadó képzettséggel kell rendelkezniük, azaz amennyiben a kritikus időszakok rekonstrukciója nehéz, krízist

indukáló lenne, képesnek kell lenniük kezelni a helyzetet, segítséget nyújtani az adott keretek között; – az Amundson (2005) által hangsúlyozott narratív rekonstrukció elve, azaz az interjúk narratív szempontból szoros kapcsolatban állnak, *pszichodinamikai értelemben egyenértékűek a terápiás rekonstrukcióval*.

Az interjúztatók számára a Figge és munkatársai (2003) által kidolgozott szempontokat egészítettük ki az alábbiak szerint.

INTERJÚKÉRDÉSEK

1. A kliens rekonstrukciója a konzultáció folyamatáról

- Hogyan jutott arra az elhatározásra, hogy felkeresse a pszichológust?
- Mesélje el/mondja el, hogy összességében véve mi történt ebben a folyamatban (a találkozások során)?
- Hogyan emlékszik vissza erre az időszakra?
- Mi az, ami eszébe jut ezzel az időszakkal kapcsolatban?
- Mire emlékszik vissza a legszívesebben a találkozásokkal kapcsolatban?
- Mire emlékszik vissza a legkevésbé szívesen?
- Hogyan fejeződött be (hogyan lett vége) a közös munka folyamata/a találkozások sorozata?

2. A kliens percepciója a segítőről

- Összességében milyennek látta, ismerte meg a tanácsadót?
- A tanácsadó milyen tulajdonságai, esetleg hozzáállása segítette leginkább?
- Melyek voltak azok a jellemzők a tanácsadóval kapcsolatban, amelyek esetleg megnehezítették a beszélgetéseket, vagy furcsák, kényelmetlenek voltak?
- Melyek voltak a nehezítő tényezők a találkozásokkal kapcsolatban?
- Összességében miben segített leginkább a szolgáltatás?
- Mit emelne ki a tanácsadó 3 legfontosabb tulajdonságaként?

3. A kliens által észlelt fordulópontok a folyamatban

- Voltak-e fordulópontok a találkozások folyamatában?
- Emlékszik-e olyan eseményre, amely megváltoztatott valamit a beszélgetések folyamatában, illetve a közös munka folyamatában? Pl. ettől az eseménytől kezdve szívesebben járt/kevésbé szívesen járt; úgy érezte, van értelme a találkozásoknak; úgy érezte, eredményesen meg fog tudni birkózni a nehézségekkel, stb.
- Hogyan lett vége a folyamatnak, vagyis a találkozások sorozatának?

4. A konzultáció folyamata és a segítő kapcsolat integrációja a kliens élettörténetébe

- Ha általánosságban az egész életére gondol, hogyan illeszkedik bele ez a beszélgetéssorozat az életébe? (Hogyan helyezné el ezt a beszélgetéssorozatot az életében?)
- Ha az életének fontos fordulópontjaira gondol, ezekkel összefüggésben hová helyezné el ezt a beszélgetéssorozatot?
- Mi változott az életében ezeknek a találkozásoknak a hatására?
- Változtak-e a problémás területek a beszélgetések hatására?
- Hogyan változtak a kapcsolatai, munkához, tanuláshoz való hozzáállása, jövőképe, párkapcsolata, önmagáról alkotott képe, stb.?

5. A follow-up interjú mint segítő kapcsolat

- Hogyan készült erre a mai beszélgetésre? Félt tőle, nehéz volt rá vállalkoznia, vagy ellenkezőleg, szívesen jött?
- Hogyan érezte magát az interjú alatt?
- Feszültséggel járt végiggondolni életének ezt a konkrét szakaszt?
- Szívesen/nem szívesen gondol vissza a pszichológussal való találkozásokra (beszélgetéssorozatra, kapcsolatra)?
- Változtat most valamin (az életében), hogy újra át kellett gondolnia életének ezt a szakaszt, részét?

6. Lezárás

- Mit szeretne még elmondani a témával kapcsolatban?
- Van-e hozzáfűznivalója a témához, a beszélgetéshez, a kérdésekhez?

Ezeket a kérdéseket a fent említett hármas módszertani elv mentén egyfajta „tréninggel” egészítettük ki az interjúztatók számára. Ez külön instrukciókat jelentett az alábbiak szerint:

Instrukciók az interjúztatók számára

- Ez a beszélgetés arra szolgál, hogy felmérjük az egyetemi tanácsadás hatékonyságát (vagyis egyfajta minőségbiztosítási próbálkozásról van szó). Jobbnak láttuk, ha kérdőíves vizsgálat helyett személyes beszélgetésben kérdezzük a tanácsadásban részt vett hallgatókat a tapasztalataikról. Az objektivitás érdekében külső szakember veszi fel az interjút, nem a korábbi tanácsadó pszichológus. Az eredmények hozzájárulnak a tanácsadási folyamat jobb megértéséhez, valamint a tanácsadási szolgáltatás javításához.
- Biztosítani kell a személyt a titoktartásról.
- Biztosítani kell a személyt arról, hogy az elmondottak (vagyis az interjú szövege) névtelenül kerülnek feldolgozásra.

Egyéb tudnivalók:

1. A kérdések csak útmutatóul szolgálnak, nem kell szó szerint ragaszkodni hozzájuk.
 2. Az interjúalany azon problémáiról, amik miatt annak idején felkereste a tanácsadást, nem kell részletesen beszélni (persze ha ő szeretne, akkor lehet), hiszen itt inkább magára a tanácsadási folyamatra vagyunk kíváncsiak, illetve arra, hogy ő hogyan élte meg ezt a folyamatot.
 3. Fontos az elfogadó, pozitív légkör.
 4. A beszélgetés végén feltétlenül adjunk valami pozitív visszajelzést, pl. hogy milyen jók a megküzdési technikái, vagy, hogy kellemes volt vele beszélgetni, sokat tanultunk tőle – szóval valamit, ami releváns.
-

A HATÉKONYSÁG DIMENZIÓI

Korábbi munkánk során (Lisznyai et al., 2010) olyan indikátor-dimenziókat kerestünk, amelyek összefoglalják a változók típusait, amelyeket a személyes tanácsadás egyes formáihoz, illetve annak hatékonyság-kimeneteihez köthetünk. A gyakran nagyon eltérő elméleti háttérű megközelítések értelmezésénél igyekeztünk, mint a jó hídépítők, hogy egy ponton találkozzanak össze az egyes épülő, a tanácsadás hatékonyságát mutató elemek.

Háttérkutatásunk tulajdonképpen kvalitatív meta-analízis: meglévő kutatások, tanulmányok tartalomelemzés alapú összesítése.

A három forrás meta-analízise során az alábbi indikátor-dimenziókat találtuk. Szükséges hangsúlyoznunk, hogy ezek az indikátor-dimenziók együtt fordulnak elő, egymástól nem függetlenül:

1. Döntés és döntésképtelenség
2. Megküzdés
3. Készségek és kompetenciák
4. Önértékelés
5. Pályaérettség és identitás
6. Kontroll és önirányítás

A dimenziók bemutatásához a kiindulást korábbi follow-up interjú szövegek adták (Lisznyai, 2009). Ezen interjúkból vett rövid részletekkel indítjuk a dimenziók bemutatását.

1. Döntés és döntésképtelenség

„Önismeretet kaptam a folyamattól. Új erőforrásokat térképeztem fel magamban, új élettevékenységeket találtam, zenét tanulok, fotózást, sokat kapok ezektől az önkifejezési módoktól. Határozott döntéseket tudtam meghozni, amelyeket meg kellett hoznom, illetve már régen meg kellett volna hoznom.”

Az első indikátor-dimenzióban a döntéssel kapcsolatos tényezők szerepeltek. Általánosságban igaznak tűnt, hogy a tanácsadás, ezen belül a rövid, fókális módszerek: a pályaorientációt célul tűző,

élethosszig tartó tanácsadás, a rövid dinamikus módszerek stb. hatással vannak a döntésre mint folyamatra. Természetesen itt is érvényesül a *rendszerelméletű elv*, amely különösen fontos lesz a *gazdasági megtérülés* számításakor. Azaz a döntés legszemléletesebb, legnagyobb változásai a leginkább döntésképes célcsoport esetében változnak. A kutatásainkban hozott példáink, az interjúrésztetek (Lisznyai, 2009, Lisznyai, Ritoók, Puskás-Vajda, 2009) például nagy változatosságot mutatnak, ahogyan a tanácsadás nemzetközi irodalma is látványos variabilitásról számol be. Minél inkább elmozdulunk a rehabilitációs, életvezetési tanácsadást, esetleg szupportív terápiát is igénylő helyzetek felé, ez az indikátor más jelleget ölt: a *halogatás* prevencióját és kezelését, a *döntésképtelenség* fókuszát, vagy klinikai esetekben a *hoarding* („*kényszeres gyűjtögetés*”) tünetegyüttesét. Ezek a tényezők mind a tanácsadásra reagáló, hatékony és eredményes tanácsadó folyamat eredményeképpen változó jellemzők.

2. Megküzdés

„(A tanácsadás)...egyfajta kényszer volt arra, hogy megfogalmazzam a helyzetemet. Rájöttem, hogy nem kell magamra venni a munkahelyi szituációt teljes mértékben. Részben én is tehetek róla, de úgy kell szembenéznem a krízisekkel, hogy ezek objektív történések; nem belőlem jönnek, nem én vagyok a hibás. Az emberekkel rossz dolgok is történnek. Persze ma sem tudom, hogy mi a helyes reakció ezekre – Magyarországon történnek ilyenek az emberekkel.”

A megküzdés mint indikátordimenzió az egyik fontos háttértényező Ritoók nagy volumenű longitudinális vizsgálatában (Ritoók, 2008). Ez a dimenzió is rendszerelméletben értelmezhető: megjelenik transzteoretikus modellünk minden szintjén, az információs tanácsadástól a krízisig. A krízisig, ahol a megküzdés „bevált” elemei a visszájára fordulnak, és ahol a segítő kommunikáció fontos eleme a kliensén-erejének felbecsülése (Davanloo, 2001). A megküzdés magában foglalja tehát a pozitív megküzdési módok elsajátítását, a negatív, önsorsrontó beállítódások feladását. Ez nyomon követhető a munkakeresés szkilljeinek javulása, az átmeneti állapotok menedzsmentje elemzésében. A keresés idejének és intenzitásának a növekedése, a lehetőségek jobb feltérképezése szintén a javuló keresési stratégiáknak tulajdonítható. Ugyanakkor, Killeen és munkatársai (1991) szóhasználatára szerint javul az egyének „kudarctűrése”. Ritoók longitudinális vizsgálatában (2008) a megküzdési stratégiák és a szkilllek együttes elemzésére kerül sor.

3. Készségek és kompetenciák

„Konkrét szkillket kaptam a munkakereséssel kapcsolatban... van itt ez a térkép például, ezt ma is alkalmazom. Mit szeretnék, mik a terveim, mik kivitelezhetők ebből, két lépésben, háromban, mennyi pénzbe kerül mindez?...”

A készségek és kompetenciák a tanácsadás-indikátorok közül a hosszútávon beépülő indikátorok alaptípusai. Ahogyan az interjúkból látjuk – és ez a kutatások egyik fontos tanulsága – hosszú távon a legtöbb indikátor, így a döntés és a megküzdés is, mint *kompetencia* – mint készség, tudás épül be.

Azok a nemzetközi publikációk, amelyek a praxis, a tanácsadási keretben elsajátítható készségek és

kompetenciák hatékonysága felől közelítik meg vizsgálatunk tárgyát, meggyőzően bizonyítják a változás folyamatát (Hasluck 2000, Barham, Hughes and Morgan, 2000). Ritoók (2008) longitudinális vizsgálatának adatait elemezve megállapította, hogy a kompetenciaskálák közül a célorientáltság, az önbizalom, kommunikációs készségek, valamint az emberi kapcsolatok mutatták a legnagyobb együttjárást a különböző időpontokból származó identifikációs mutatókkal. Csaknem minden kompetenciamutató pozitív összefüggésben volt a szubjektív identifikációs mutatóval. Susánszky és Szántó (2003) a munkával kapcsolatos nehéz élethelyzetekben alkalmazott megküzdési magatartást vizsgálva hasonló eredményeket kapott. A kompetenciaskálák közül különösen a pálya-identifikációval szoros összefüggésben lévő célorientáltság mutat hasonlóságot a Susánszky és Szántó (2003) vizsgálatában megjelenő problémaorientált megküzdési magatartással. Nemcsak a kompetencia- és coping skála itemei mutatnak összefüggést a szubjektív identifikációval. A kilencvenes években felvett az életesemények tematikus és idősoros felmérésén alapuló pályáiv leírásának (Mérei, 1988) megküzdés típusú eseményei szignifikáns kapcsolatban vannak a szubjektív identifikációval.

A „működő tudás” hazai vizsgálatában Kiss (2000, 2002, 2003, 2009) hangsúlyozza, hogy az életvezetési és életpálya-építési tanácsadás keretén belül fontos megismerni, milyen készségek gyakorlásának eredményei, és az életvezetés milyen területeivel kapcsolatos sikerek és kudarcok formálják a kliens étellel való elégedettségét, melyek befolyásolják az életpálya építésével kapcsolat énhatékonyság élménymintázatának változását. A célzott tanácsadói segítségnyújtás jelentős mértékben hozzájárulhat a szükséges életvezetési készségek fejlesztéséhez, az életpálya-építés sikeréhez. Mindez kiemelten hangsúlyos az élethosszig tartó tanulásban, hiszen ez nem csak ismeretsajátítást, képességfejlesztést és a szakmai kompetencia építésének alapjait jelenti, hanem ideális esetben transzformatív tanulással, önformálással (self-authorship, Baxter-Magolda, 1998), fokozatosan növekvő életvezetési autonómiával is jellemezhető folyamat. Hozzájárul az életpálya építésének hatékonyságához, amikor a személyt különféle kihívások nyomán az önkép számos részletének felülvizsgálatára, átalakítására kényszeríti.

4. Önértékelés

„Akkor is tudtam, hogy nem vagyok totálisan eszetlen, kell, hogy érjek egy fabatkát a munkaerőpiacon, 25 évesen diplomával és nyelvtudással, meg ösztöndíjakkal, tudtam én, hogy ez abszurd, de ez volt a valóság. Tehát így jó, hogy volt egy tudásom, de ha az ember a saját bőrén tapasztalja a kétségbeesést és a krízist, nem olyan könnyű okosnak lenni. Ma, ha hasonló helyzetbe kerülök, talán meg tudom őrizni az erőimet és az objektivitásomat, és ezt az önértékelést, ezt a tudást magamról...”

Az önértékelés a legexplicittebb módon megfogalmazott indikátor. A kliensek viszonylag ritkán utalnak direkten a kontrollra, szkillegre, ezzel szemben az önértékelés mint dimenzió nyíltan megjelenik a follow-up interjúkban. A nemzetközi szakirodalomban is a „tanácsadás hatékonysága” keresésre a leggyakoribb válasz, ezt a témát/eredményt szinte mindegyik kutatás megtalálja.

Metaanalízisünk tanulsága azonban az, hogy ennek oka részben az önértékelés erős összefüggése a többi változóval; másrészt az, hogy az önértékelés elsődlegesen a *kliens-tanácsadó kapcsolat* eredményeként változik meg. **A kapcsolat a tanácsadás elengedhetetlen része:** ezért nem korlátozódik csupán információ tanácsadásra, konzultációra. *A segítő kapcsolat* a központi eleme ennek a rendszernek,

amely önmagában elengedhetetlen része a pozitív változásnak, pszichés és gazdasági szinten egyaránt.

Az önértékelés egy reneszánszát élő pszichológiai fogalom, különösen az implicit és explicit önértékelés megkülönböztetése kapcsán (Greenwald, 2000). Az interjúkban ezek az indikátorok voltak a legjellemzőbbek, szinte minden egyes esetben előkerült ez a szempont - a kliensek beszámoltak arról, hogy nem csupán javult az önértékelésük, de egy „új típusú”, új rendszerben megvalósult önértékelést sikerült kiépíteniük.

5. Pályaérettség és identitás

„Megfogalmaztatott velem olyan dolgokat, amelyeket utoljára 17 éves koromban gondoltam át, tényleg őszintén. És újfogalmaztam őket... probléma volt, hogy én mint bölcsész mit akarok dolgozni, én mint bölcsész mit akarok, volt egy ilyen dolog meg a párkapcsolati probléma is emellett. Azóta jóval súlyosabb körülmények is jöttek, és megállom a helyem, megtanított sok mindenre.”

Az érettség és az identitás elsősorban pályaindikátorok a tanácsadás folyamatában. Korábbi kutatásaink egyik fontos hozadéka volt, hogy bizonyos szempontból *minden tanácsadás pályatanácsadás*: ahogyan a klasszikus Erikson-féle modellben is az identitás elválaszthatatlan az életpálya-választástól, az LLG indikátoroknak ez a csoportja, amely magába foglalja a *tudatosság*, a *folyamatra irányuló figyelem* és a *célirányosság* (Ivey, Ivey és Zalaquett, 2010) jellemzőket is.

A pályaérettség mérésének egyik alapvető megközelítése Crites nevéhez fűződik (Ritoók, 1985). Crites alapvető munkáját (Crites, 1981) azért is fontos kiemelnünk, mert lényegében a mi indikátor-célkitűzéseink hasonlóan közelítik meg a pályatanácsadás folyamatát (Lisznyai, 2007).

Ritoók (2008) longitudinális kutatásának legfontosabb kulcsfogalma az identifikáció, közelebbről a pálya-identifikáció volt. A szubjektív pálya-identifikáció összetevői: az önmegvalósítás mértéke, az önmaga által megjelölt pályasikerek, a pályához való kötődés és a munkahelyi elégedettség. A magyarországi társadalmi változások kontextusában a rendszerváltozás óta drámaian átalakult pálya-fejlődési modellek mintázatai a nemzetközi szakirodalommal szinkronban (Cochran, 1997) mutatják, hogy a sikeres pályaválasztás és a pályafejlődés folyamatos „öngondozása” alapját a jól kidolgozott, integrált, megújítható, újraszerkeszthető pályakép jelenti.

6. Kontroll és önirányítás

„Fontos, hogy aktívabb lettem: lépéseket teszek azért, hogy történjen valami velem, nem merülök depresszióba, passzív csüggedésbe.”

A saját sorsunk irányíthatóságába vetett hit megszerzése a tanácsadó folyamat során komoly pszichológiai munka eredménye. Az esetvezetések eredményességét vizsgáló follow-up kutatások és a nemzetközi szakirodalom a legtöbb esetben kognitív terápiás keretben értelmezi ezt a dimenziót. A belső kontroll egyik alapfeltétele, hogy az annak útjában álló *diszfunkcionális attitűdöket* (Weisman és Beck, 1978) felülírjuk. Az olyan diszfunkcionális attitűdök, mint „a pályán csak az érvényesülhet, akinek kapcsolatai vannak”, vagy „reménytelen a helyzetem, hiszen ki vagyunk szolgáltatva a munka-

erőpiac szeszélyeinek” makacs hiedelmek, és mivel tartalmaznak valóságselemeket, a tapasztalatok újrendezése nélkül ezek nem újíthatók meg kellő mértékben. Nem csupán a főbb értelemben vett „kontroll helye¹” szakirodalom tartozik ehhez a dimenzióhoz. Mindent, ami a változás kapcsán önmagunkba vetett hitet jelenti, idesorolhatunk. Ennek nagy hagyománya van a változással kapcsolatos szakirodalomban: legújabban Prochaska és DiClemente (Prochaska és DiClemente, 2009) hangsúlyozta a változás elérésében és menedzselésében ezt a külön dimenziót.

A tanácsadás jellegétől függ az indikátorok „megnyilvánulása”: az egyszerűség kedvéért a krízis/szupportív tanácsadás dimenziókban mutatjuk be ezeket az eltéréseket:

Indikátor-változók	A sikeres tanácsadás sikeres klienseknek	Életvezetési tanácsadás mint rövid dinamikus counselling	Krízis és klinikum
Döntés, döntésképtelenség	Gyors és sikeres karriermenedzsment	Halogatás-prevenció, pályakrízisek, elakadások kezelése	Identitásdiffúzió-fókusz, hoarding-fókusz
Megküzdés	Új pozitív megküzdés kialakítása, aktív kérdezés	Negatív minták leküzdése	Diszfunkcionális attitűdök és negatív alapsémák feltárása
Kontroll és az önirányítás	Önirányítás és önaktualizáció	A kontrollhely áthelyezése	Tanult tehetetlenség, reménytelenség
Önértékelés	Egy másfajta, dinamikus társas önértékelés	Az önértékelés tanulása	A depresszió ellen
Készségek	Magas fokú életvezetési kompetencia, sikeres életvezetési készségek	Életvezetési készség hiányok (Kiss, 2009)	Rehabilitáció
Pályaérettség	Érett pályaválasztás és zökkenőmentes átmenetek pl. tanulás munkavállalás közt, vagy sikeres pályaorientáció	Diszfunkcionális attitűdök feltárása és kezelése	Rehabilitáció

A jelen kutatásban újrakódolva az interjúkat, az alábbi táblázatban foglaltuk össze a hatékonyság eloszlását, az alábbi kódok szerint:

A1 – Az indikátor-dimenzió megjelent az interjúban, megfogalmazásra került, és komoly változás volt tapasztalható;

1 Belső kontroll esetén a személy úgy érzi, a folyamatok irányítása a kezében van, külső kontroll esetén az események sodrását tartja befolyásoló tényezőnek.

A2 – Az adott indikátor-dimenzió kódolható volt az interjúban, és bár nem volt hangsúlyos változás észlelhető, legalább minimális szinten bekövetkezett elmozdulás/vagy említésre került az adott téma

B1 – Az adott dimenzió nem jelent meg az interjúban

C1 – Az adott dimenzióban negatív elmozdulás történt.

A hatékonyság dimenziói	Coping	Ön-értékelés	Döntés	Kontroll	Pálya	Skill
ELTE-1	A1	A1	A1	B1	A1	A1
ELTE-2	A1	A1	A1	B1	A1	B1
ELTE-3	A1	B1	A1	B1	A1	B1
ELTE-4	A2	A1	A1	A2	A1	A1
ELTE-5	A2	A2	A1	A2	A1	A1
ELTE-6	A1	A1	A1	A2	A1	A2
SAP-1	A1	A1	A2	A1	A1	A1
SAP-2	A2	A1	A2	A2	A1	A2
SAP-3	A1	A1	A2	A2	A1	A2
SAP-4	A2	A2	A1	A2	A1	A1
SAP-5	A1	A1	A2	A2	A2	C1
SAP-6	A1	A2	A2	A2	A2	C1
BME-1	A1	A2	A2	A2	A2	A2
BME-2	A1	A1	A2	A2	A1	A2
BME-3	A2	A2	A2	A2	A2	A1
SZTE-1	A1	A1	A1	A2	A1	A2
SZTE-2	A2	A1	A2	A2	A2	A2
SZTE-3	A1	A1	A2	A2	A2	A1

Az egyik legfontosabb eredményünk, hogy igazán nem történt elmozdulás negatív irányban a tanácsadó folyamatokban. Nem találtunk iatrogén faktorokat – persze kutatásunk ebben az esetben a hallgatói tapasztalatokról, a szolgáltatások megvalósulásáról szól – ami azt is jelenti, hogy a szolgáltatásról szóló negatív vélemények nem tükröződtek ebben az esetben.

I. Személyes problémák a pályakrízisek hátterében – identitáskrízis és tanulmányi problémák

A tanulmányi tanácsadás és pályatanácsadás az egyetemista/főiskolás korosztály számára sok esetben nem választható el egyéb életvezetési problémákról. A kiindulópont egy személyes probléma (pl. családi, párkapcsolati) – a hatáspont azonban tanulmányi tanácsadás irányú, itt mutatkoznak meg a legfőbb eredmények.

Pl. BME-01 interjú:

Interjúkészítő: „Szóval valamilyen konkrét problémával kerested fel?

Kliens: Tulajdonképpen igen.

Interjúkészítő: És akkor ezt bontottátok ki?

Kliens: Igen, hogy mondjam, ez így terjedt. De ez már nyilván csak egy következmény.

Interjúkészítő: És azt esetleg elárulod, hogy magánéleti vagy tanulmányi probléma volt?

Kliens: Párkapcsolati.”

majd később:

„**Interjúkészítő:** Össze tudod kicsit foglalni, hogy mi változott a tanácsadásban? Mert mondd, hogy az eredeti probléma nem oldódott meg, de az életed más területeire is hatással volt. Milyen formában?

Kliens: Persze. Hát a tanulmányom az elég rossz volt emiatt, és azóta jelentősen változott. Gyakorlatilag az előző félévben a legjobb eredményemet értem el. Így átlagban. Mint eddig összesen. Pedig már hatodéves vagyok.”

Ehhez hasonló jelenségeket nagyon sok helyen leír a szakirodalom (pl. Watts et al, 1998). A hallgatói szolgáltatások az egyetemeken, főiskolákon egy integrált keretben kell, hogy megvalósuljanak emiatt, a Watts-féle holisztikus szolgáltatói modell erre a legismertebb példa.

Az ilyen „beágyazódott pályaidentitás” esetén jelennek meg a legmakacsabb és a felsőoktatás szempontjából legkritikusabb jelenségek, például a halogatás, és az ezzel szorosan együtt járó lemorzsolódási ráta növekedés.

PÁLYAVÁLASZTÁSI KRÍZIS – PÁLYAIDENTITÁS-KRÍZISEK ÉS KARRIER-TANÁCSADÁS

A hallgatói szolgáltatásoknak fontos funkciója a korrekció: a tanácsadás az egyetemeken majdhogynem az egyetlen fórum, ahol lehetőség van arra, hogy érzelmi és egzisztenciális kockázat nélkül pályamódosításon, régi döntések felülírásán gondolkodhassanak a fiatalok.

Az egyetem sajnos igen kötött rendszere, a magyar felsőoktatás eredmény-centrikusságként álcázott merevsége, a családi rendszerekben uralkodó diszfunkcionális attitűdök nem teremtenek lehetőséget arra, hogy nem működő elemeket cserélhessenek a fiatalok pályautjaikban.

Interjúkészítő: „Kérlek, mondd el, hogy összességében mi történt a találkozások során!

Kliens: Hú, összességében? Hát volt egy problémafeltáró rész, gondolom, nem tudom, hogy ezt hogy hívják szakmailag. Nekem arról szólt az egész, hogy voltak olyan tantárgyak, amik nem mentek nekem, és voltak olyan perverzítások, amikből mindenki megbukott, én meg kapásból ötöst kaptam. És én nem is akartam a Műszaki Egyetemre járni. Én nem is akartam egyetemista lenni. Én egy évig napközibe akartam járni. És a Juli nagyon sokat segített abban, hogy ezt hogyan kezeljem. Merthogy nekem ebből konfliktusaim voltak otthon, hogy jövök vagy nem jövök. A szülők nem teljesen az én saját belátásomra bízták ezt a döntést. És ebben segített. Volt olyan útmutatási irány, hogy üljünk le, gondolkozzak el azon, hogy mi fontos, nem kell mindent indulatból megoldani, pedig hajlamos az ember, sőt igen gyakran. És nem adott megoldást, csak egy útmutatót, hogy, ha akarom, bejárom, ha nem, akkor nem. Igazából erről szólt az egész. Hogy próbáltuk ezt megfejteni, hogy bizonyos nehézségi fokú tantárgyak gond nélkül mennek, bizonyos fokú tantárgyaknak meg már hatodjára neki kell menjek, és miért utálom, elegendő van és nem megy. És idejöttem megnézni, hogy miért küzdök egy Műszaki Egyetemen, ha engem nem érdekelnek az elméleti dolgok. És nagyon jó volt, mert aztán úgy hagytam ott a Műszakit, hogy minden tárgyból ötöst kaptam, kivéve ezt az egyet az utolsó vizsgaidőszakban. Tehát máshogy tudtam megközelíteni a dolgokat. Tehát el tudtam kezdeni élvezni azt, amit tanulok (nevet).”

Ez a helyzet néhol talán túl nagy felelősséget is rejt magában a tanácsadó számára. Az egyetemi személyes hallgatói tanácsadás tehát egy olyan puffer-rendszer, amelyben a hallgatók egy egyetemi globális szervezeti kultúrától független rendszerben élhetik meg problémáik újragondolását.

A SAP-04 interjúban:

Kliens: „... hogyan kell nekiállni tanulni, hogy nekem mi lenne az a jó módszer, és hát én akkor nekiálltam készülni, és egy egész jó taktikát beszéltünk meg, és magamhoz képest sokkal többet tanultam.

A jövőképemben... Igen, annyiban hozott változást, hogy másként képelem el magamat a jövőben, mint azelőtt. Tehát más szerepben. De mind a két esetben bizakodó voltam, tehát, hogy csak más a szerep, amit elképzelve. Szerintem pozitívum volt, hogy igazából az volt a problémám, hogy magamat nem láttam helyesen, és el tudtam azt is fogadni, hogy az én hivatásom lehet más, mint azt azelőtt elképzelve...

És ez belefért a hitbéli dolgokba is, és az segített is ebben, tehát, hogy bele tudtam illeszkedni a jövőképembe ugyanúgy, mint eddig. Tehát az előző hivatásképemet át tudtam formálni egy másik hivatásképpé, ami ugyanúgy belefért a hit kérdésebe is.”

A nem pályatanácsadás fókuszú folyamatoknak is két ponton érintkeznie kell a karrierépítéssel – ahogy a főtiekben is említettük, a készségek, tudás és a pályaérettség indikátorok a tanácsadás immanens folyamat-indikátorai közé tartoznak.

BME-03 interjú:

(A karrier-tanácsadásra vonatkozó kérdést követően)

„Hát... ilyen témáról nem beszélgettünk, vagy legalábbis nem sokat. Tudta, hogy munkát keresek. Sőt én diplomát írtam, miközben hozzájártam, meg diplomát védtem, tehát azért tudott a dologról, meg meg is kérdezte, beszélgettünk is róla röviden, de azért az alapvető téma nem ez volt. Hát így abban annyira nem hiszem. De igazából abból kifolyólag, hogy a téma egészen más volt.”

Általánosságban elmondható, hogy az egyetemi rendszerekben nem létezhet karrier-tanácsadás személyes tanácsadás nélkül – a személyes tanácsadásnak ugyanakkor mindig van egy, ha nem is feltétlenül hangsúlyos, karrier-vetülete.

Egy másik interjúban – ELTE-05 – a kommunikációs deficit és annak megoldása került a fókuszba:

Kliens: *„Hát én sokat hallottam róla, több embertől is, és úgy tudtam, hogy nekem sok kommunikációs parám volt, és úgy tudtam, hogy ő ezeket jól tudja kezelni, tisztázni, hogy ki mit akar. És ez nekem kérdéses volt azokban az időkben.*

Kliens: *Ööö... igen, tulajdonképpen, igen. Nem csak azzal, de ott akkor az volt a probléma, de beszélgettünk még másról is. Még voltak mások.*

Interjúkészítő: *Akkor segített neked strukturálni?*

Kliens: *Igen, strukturálni!*

Kliens: *Az élet minden területére kiterjedt, úgyhogy nem tudom azt mondani... Talán az, hogy nekem pályaválasztással kapcsolatos dolgokkal nem voltak paráim. De most a BME-n nem nagyon érzem otthon magam, úgyhogy ez most így jól van, ezt most megcsinálom, aztán majd próbálok még kicsit valami olyan területet találni, ami kognitív pszichológiához köthető, de nem ez a mainstream, vagy ez a nagyon elvakult, beszűkült... De nem nagyon érzem magam tehetetlennek ez ügyben, de mondjuk jó lenne, ha tudnék most velem erről beszélgetni.*

Interjúkészítő: *És más területre? Mondjuk párkapcsolatra vagy családdal való viszonyodra?*

Kliens: *Hát igen, erről sokat beszéltünk, akkor, amikor ott voltam, de hát ez beletartozik.*

Interjúkészítő: *Tehát ezek a kommunikációs dolgok, ezek párkapcsolatra vonatkozó dolgok?*

Kliens: *Meg családra. Ja, így. Minden szociális kapcsolatra.*

Interjúkészítő: *És a szűken rád vonatkozó dolgokra mennyire hatott? Mondjuk az önbizalmadra, a jövőképedre vagy az önismeretedre?*

Kliens: *Az önismeretemre. Jövőképpel és önbizalommal nem volt para. Az önismeret. Vagy, hogy bizonyos dolgoknak jelentést adni. Hogy ne legyek fogalmatlan bizonyos dolgokkal kapcsolatban.*

Kliens: *Nem ismerem, nem ismertem magam eléggé ahhoz, hogy bizonyos helyzetekben aktívan tudjak viselkedni. Erre jó az önismeret.*

Kliens: *Le tudtam tenni például terheket, ami mondjuk tők jó. Vannak olyan nagyon fontos kapcsolataim, amikben a problémákat sokkal jobban kezelem. És a másik az önismeretem, ami nagyban nőtt. És... kaptam egy ilyen nagy adag, hogy mondjam ezt, tehát azóta sokkal több a bizalmam a gyakorló pszichológusokban. Mert hogy láttam egy jó példát.*

Kliens: *A strukturálás volt. Tehát, hogy bizonyos esetek megtörténtét, vagy bizonyos dolgokat, amiket hoztam magammal, ahogyan azok formálták a személyiségemet, azt tehernek éltem meg. És ebben nagyon segített a tanácsadó, hogy oké, jól van, de van pozitív hozadéka is.*

Interjúkészítő: *Tehát, hogy próbáld nem nyomasztani magadat ezek miatt?*

Kliens: *Ühüm. És ezt a gondolkodásom átstrukturálásával tudtuk elérni. Ezekre a dolgokra gondoltam."*

A tartalomelemzés egyik hozadéka, hogy a forma is tükrözi a tartalmi elemeket – egy nehezen értelmezhető, homályosabb tematikus bontás jelzi a kommunikációs problémát. Egy hallgató esetében, aki nehezen kommunikál vizsga- és munkaszituációban, a tanácsadó-kliens helyzet modellszituáció, amelyben sikeres új szkilleket próbálhatnak ki a fiatalok.

A TANÁCSADÁS MINT A TEHETSÉGGONDOZÁS RÉSZE

Az egyetemi tanácsadó rendszerek magyarországi meghonosításakor sok ellenállásba ütköztünk a 90-es években: a legtöbb egyetemi vezető szerint a hallgatóknak „tanulniuk kell”, a tanácsadó szolgáltatások csupán fölösleges figyelem-elterelő a diákok legfontosabb feladatai mellett.

Ma ez különösen anakronisztikusnak tűnik, amikor a karrier-menedzsment minden jobb vállalat, és nem csupán képzési intézmények alapvető szolgáltatásai közé tartozik.

A következő részlet egy nagyon tehetséges – azóta Ph.D. hallgató és elismert kutató – interjújából való, aki személyes okok miatt kereste fel a tanácsadót. A hallgató komoly személyes problémákkal küzdött, amelyek megoldása nélkül hiába voltak különleges képességei, nem tudott boldogulni a pályán. Ennek feloldása mellett fontos szupportív szerepet is ellát a tanácsadó ilyen esetekben:

ELTE-01 Interjú:

Kliens: *„...A tanuláshoz és a munkához való hozzáállásomat nem befolyásolta, az mindig is ugyanolyan volt. A jövőkép? Hát ez nem is a beszélgetések, hanem az utóbbi pár hónap rossz élménye, hogy eldöntöttem, hogy nem fogok összeköltözni nővel, de a beszélgetéseknek ehhez semmi köze. Talán akkor is rájöhöttem volna erre. A jövőképem. Hát ez. De sajnós más területre nem hatott ki. Vagy hát nem sajnós, én mindig jó tanuló voltam.*

Interjúkészítő: *És...*

Kliens: *Ha még mondhatok valamit, az önbizalmam, az visszajött. Mert a tanulást nem tartom egy fontos dolognak, vagy szóval úgy gondolom, hogy az embernek ez a feladata, hogy bemelegít és tanuljon, mit csinálna mást. És ez talán csak kétszer történt, de Sándor mondta, hogy ezek tők fontos dolgok, hogy nekem jól megy az egyetem.*

És ezt nem az anyám vagy az apám mondja, hanem egy viszonylag független ember, az jól esik. Főleg, hogy ha egy olyan ember dicsér meg, akit én is nagyra tartok. Motivációt adott arra, hogy jó, amit csinálok és folytassam. Igen, ennyi. Mehetünk tovább.”

KRÓNIKUS HALOGATÁS, PÁLYAKRÍZISEK: KARRIER–KRÍZIS–INTERVENCIÓ

A krónikus halogatás a lemorzsolódás egyik legfontosabb és legkritikusabb háttértényezője a felsőoktatásban. Ez a tényező nagyon veszélyes és a felsőoktatás számára nagy károkat okozó karrier-törési veszélyt jelent. Nem egy esetben a hallgatók szinte teljesen elvégzett, finanszírozott és sikeres tanulmányok után, az utolsó vagy az utolsó előtti pillanatban lépnek ki a rendszerből:

ELTE-02 interjú:

Kliens: „Angol – kommunikáció a szakom. És én leszek, ha egyszer eljutok odáig, az első diplomás a családban. De ugyanakkor, már amikor a tanácsadóhoz jártam, akkor is probléma volt az, mondjuk nem tudom megmondani, hogy miért, de valószínűleg ez is olyan mélyen gyökerezik, szóval a lényeg, hogy én nem diplomáztam le a mai napig. Nem tudom ennek az okát. Tehát végigcsináltam az egyetemet, soha nem buktam meg vizsgán. Amikor édesapám kórházba került is, másnap levizsgáztam hármásra, de valahogy ez az utolsó pont, amikor államvizsgáznai kell, amikor a végén teljesíteni kell, az egy olyan gordiuszi csomó az életemben, amire még én nem tudtam pontot tenni.”

A krízis intervenciója (ugyancsak az ELTE-02 interjú alapján):

Kliens: „Abban tudott nagyon sokat segíteni, hogy a kompetenciáimat tudatosítsam magamban. Hogy képes vagyok dolgokra, hogy van mire az önbizalmamat alapoznom, hogy nem vagyok egy kapcarongy, tehát hogy nem tudom én, nincs három fülem... A párkapcsolati problémáim miatt... És hát azért ezt ő, amennyire abban az adott helyzetben meg tudta akadályozni, hogy ez a rombolás totális legyen, az szerintem megvalósult.

Interjúkészítő: Tehát akkor főleg az önbizalom kérdésében?

Kliens: Igen.

Interjúkészítő: Esetleg önismeret terén?

Kliens: Hát, akkor annyira rossz élethelyzetben voltam, hogy ez inkább tűzoltás volt valamilyen szempontból. Tehát egy ilyen komolyabb önismereti munka, mivel nagyon súlyos krízishelyzet volt, ezért inkább a krízisintervención volt a hangsúly, nem pedig az önismereti elmélyítésen.

Interjúkészítő: Csak mert azon jár az eszem, hogy esetleg volt-e valami olyasmi, amit vele elsajátítottál, felfedeztél, és aztán később kicsit használni is tudtál? Mondjuk az önbizalmadat helyzetenni, már azután is, hogy nem jártál hozzá?

Kliens: Azt, hogy kompetens vagyok, azt megpróbálta erősíteni bennem. És ez egy ideig működött. Egy ideig.”

Ez a téma különösen kritikus, hiszen a fenti interjúalany nem nagy nehezen, éppen hogy abszolválta vizsgák mentén jutott el a diploma küszöbére – egy nagyon jó tanulmányi eredményű, tanárai által kedvelt és tehetségesnek tartott fiatal torpant meg a diploma előtt és nem teljesíti az utolsó elvárásokat immár két éve. Ez nagy veszteség a munkaerőpiacon – és a felsőoktatás hatékonyságát jelentősen csökkenti az ilyen esetek halmozódása, amit eddig a felsőoktatás rendszerén belül csupán restriktív/szankcionális eszközökkel közelítettek meg (büntetés és tandíj a halogatóknak). A tanácsadás hatékonyabb eszköz lehet, amely jelentős adminisztratív költségek és krízisek nélkül képes viszterelni e fiatalokat a sikeres pályára.

SPECIÁLIS IGÉNYŰ HALLGATÓK – FIGYELEMZAVAR, DISZLEXIA

A speciális igényű hallgatók számára törvény biztosítja a tanulmányi és vizsgarend rugalmas átalakítását. Ennek érvényesítése azonban sok esetben akadályokba ütközik – az „advocacy”, az érdekképviseleti mentor-funkció nem épült még be jól a felsőoktatásba (bár azért elég sok program igyekszik eredményesen változtatni ezen). A tanácsadók segíthetnek ebben, különösen, ha egyéb, például kommunikációs probléma is jelentkezik.

Az ELTE-03 interjú alapján:

Kliens: „...Így dióhéjban annyi, hogy elkezdtem angolt tanulni, előtte soha nem voltam képes megtanulni angolul. Van némi diszlexiám, gondolom, ez nem könnyítette meg a dolgot. És nem azt mondom, hogy most hű, de jól megy, de megyeget. Kint élek egy idegen országban, és aztán nem tudom, képes vagyok-e eltartani magam, fennmaradni. És nem csak fennmaradni, hanem jól élni és boldogan. Otthon erre kevésbé voltam képes, és ezt a döntést meg kellett hoznom, szeretném már befejezni az egyetemet, viszont most teljesen jól érzem magam.”

Néha a speciális igények speciális életvezetési megoldásokat, kreativitást igényelnek. Nem elég csupán a szolgáltatásokra támaszkodni – egy-egy kreatív megoldás (külföldi munkavállalás, Erasmus, stb.) szükséges lehet az életfeladatok megoldásához.

A tanulmányi tanácsadás egy speciális területe a koncentráció, figyelemzavar – ez sok esetben rejtett módon áll a tanulmányi sikertelenség hátterében.

Az ELTE-06 interjú alapján:

Kliens: „Fú, hát tényleg csak annyi, hogy eleinte beszélünk ezekről a tanúlással kapcsolatos dolgokról, ennek kapcsán felmerültek dolgok a családdal meg más figyelemzavarral kapcsolatos dolgok, és akkor azokról is beszélünk. De én ezt úgy mondanám, hogy ez inkább egy nagyon pozitív megerősítés volt, amit az ő részéről kaptam, egy csomó olyan prekoncepcióval kapcsolatban, amik saját magammal voltak kapcsolatban. És sok olyan dologban erősített meg, amik igazából így..., vagy nem tudom, hogy pont hogy megcáfolt bennem olyan dolgokat, amik nagyon sok mindenben akadályoztak. Hogy kibontakozzak, vagy nem tudom. Hát igazából én úgy érzem,

hogy amiket kaptam, az egy olyan fajta látásmód, amiben nem érzek bizonyos dolgokat hibának magamban, amiket elkövetek, és kicsit jobban elfogadjam magamat, a saját helyzetemet. Nagyjából így tudnám jellemezni ezt a folyamatot, hogy elkezdtünk ezzel foglalkozni, ilyen tanulási dolgokkal, és utána meg az önfogadás vagy a saját helyzetem elfogadásáról beszéltünk. De az az érdekes, hogy a terápiának vagy a beszélgetésnek egy célja volt, amit közösen megfogalmaztunk, az az volt, hogy a vizsgaidőszakban jó eredményeket tudjak produkálni, ami sikerült is. Ez volt az egyetlen célja, amihez köthetően sok minden más volt."

VIZSGASTRESSZ ÉS TANULMÁNYI KRÍZIS

A halogatás mellett a vizsgaszorongásnak van a legnagyobb szakirodalma és legkiterjedtebb elemzése a szakirodalomban. Az olyan karrierközpontokban, diáktanácsadókban, ahol a profil kiépítése első-sorban praktikus alapokon nyugszik (Corvinus, BME), a vizsgaszorongás a leginkább fontos és megközelítésre érdemes problémakör, amin a hallgatói tanácsadó szolgáltatások hatékonyságát lemérik.

Az ELTE-04 interjú mutatja be ennek a mélységeit:

Kliens: „...már 2003 óta vagyok a felsőoktatásban, és nagyon nehéz volt ezeket a helyzeteket kezelni, főleg a jogi egyetemen, ami azért elég durva. És nem is az a durva, hogy az anyagmennyiség, hanem a módszerek, meg az, ahogy ezt az egészet kezelik, és egy idő után eljut az ember oda, hogy nem tud megfelelni ezeknek a követelményeknek, nem lehet százszázalékosan megfelelni, nem tudsz biztosra menni, viszont kezelned kell ezeket a helyzeteket felnőtt módjára, mivel már nem vagy gyerek, és ezeket a helyzeteket kezelned kell, és történhet akármi, de az, hogy... tehát vannak olyan évfolyamtársaim akiknél, ha rástresszelnek vagy hánynak vizsga közben, tehát ezek a dolgok még jobban ösztönzik őket. Például, ha én eljutok arra a szintre, hogy már nagyon-nagyon félek, akkor leblokkolok, és annyi, tehát nekem ezt a helyzetet kell elkerülnöm. Viszont én úgy érzem, hogy mindig ki tudom adni magamból, és megfogalmazni, hogy mi a problémám, és talán ezért is nem jöttek elő olyan egészségügyi problémák, mint más hallgatóknál, hogy hányások minden ok nélkül, kiütések, ekcémák, meg nem tudom, még milyen pszichiáterhez járnak.”

Kliens: „Akkor én nagyon-nagyon a padlón voltam. Hihetetlen mértékben. Tehát nagyon nehezen tudtam feldolgozni azt, hogy csúsztam, hogy ott volt az a fél év, amikor 61 kreditet felvettem, és abból 60-at teljesítettem, a pénzügy az no-kredites volt, meg még volt egy, ami azután, hogy a pénzügy az utolsó pillanatban nem sikerült, így meg kapásból volt borítékolva úgyis az egyéves csúszás, és hát hatvan kreditet gyűjtöttem össze, és addig bennem volt egy lendület, hogy igen is képes vagyok arra, hogy a pár éves lemaradásomat, ami a főszli befejezése miatt volt, mert párhuzamosan vittem a két sulit, hogy behozhatom, és az jelentős sikerélményt adott volna. Akkor mégiscsak, igaz, féléves csúszással, de be tudom fejezni időben a tárgyakat, és időben végezhetek. Tehát ez nekem hatalmas motiváló dolog volt, azért is tudtam megcsinálni abban a félévben hatvan kreditet január 15-ig, és hát nagyon csúnyán elbuktam a pénzügy vizsgát, és nem volt bennem egy B-terv, hogy mi lesz, hogyha ez nem sikerül, és csak bekövetkezett ez a lehetőség, és teljesen romokban hevertem. Tehát két-három hónap volt, amíg teljesen a padlón voltam. Nem azt mondom, hogy depressziós voltam, de valami ahhoz hasonló érzés volt, semmi nem tudott motiválni, semminek nem éreztem értelmét, vesztesnek éreztem magam, és teljesen reménytelennek éreztem az életemet. Tehát olyan érzés volt ez, mint akinek szerelmi csalódása van, vagy bármi, hogy úgy éreztem,

ott vagyok a finisben és mégsem. És úgy éreztem, hogy semmi nem segíthet rajtam, hogy újból motivált legyek. De aztán fogtam magam, csináltam magamnak programokat. Nem volt meg a középfokú nyelvvizsgám, akkor elkezdtem erre készülni, voltam külföldön is a barátaimmal, de az sem tudott teljesen kikapcsolni vagy felvidítani. Tehát volt egy két-három hónapos periódus, amikor gyakorlatilag semmi nem tudott örömet okozni.”

A hatékony tanácsadó szolgáltatások tudnak segíteni e tekintetben:

Interjúkészítő: „A tanácsadás hogyan segített ebben?

Kliens: *Én úgy érzem, hogy nagyon nagy szerepe volt benne, sőt legutóbb nyáron volt hátra egy vizsgám. Olyan vizsga volt, hogy a jogi egyetemen a négy államvizsgából, a polgárjogot leszámítva, három államvizsgára körülbelül annyit kell készülni, mint erre a szigorlatra. És amellet, hogy mindent megtettem... tehát nagyon sok joghallgató hajlamos arra, hogy túltanulja magát, tehát van egy mennyiség, ami után már nem szabad túltanulnod magadat, mert nem hatékony. Igazából sokszor nem tudtam megfogalmazni magamban, hogy miért van az, hogyha én így rákapcsolok erre a vizsgára és nem sikerül, egyszerűen nem sikerül. És sokszor utána leülekszik az agyam, és akkor van, amikor csak egy délután is elég arra, hogy másodjára sikerüljön a vizsga. És akkor éreztem ezeket az örvénykülönbségeket, viszont nem tudtam, így amikor új vizsgaszituációba kerültem, megint nem találtam meg a megoldást, és hogy Irénnel a legutóbbi vizsgán erre feljöttünk, és megbeszéltünk dolgokat, én azt gondolom, jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy sikerült az a vizsga elsőre. És nekem nagyon pozitív tapasztalataim voltak ezzel a dologgal. Amióta tanácsadásra járok, szerintem az is sokat segít, hogy kollégiumban lakom és sokat beszélgetek, tehát a napi problémákat megbeszéljük a szobatársakkal. Ezzel nekem soha nem volt problémám, hogy nem tudom kinek elmondani a problémám. Mert sokszor az a vád éri azokat az embereket, akik pszichológushoz járnak, hogy csak azok járnak pszichológushoz, akiknek nincsenek barátaik, nincs, aki meghallgassa őket. Ami nem igaz, mert jelen esetben én nagyon sok mindenkinek elbeszélem a problémámat, viszont egy szakember tudja megmondani nekem azt a kulcsszót, ami nekem segít. Sokszor a velem egyidősek is tudnak tanácsot adni, de vannak olyan helyzetek, amikről nekik nincs élettapasztalatuk, és nem tudnak segíteni. Viszont egy szakember szerintem sokszor fontos, amikor krízishelyzetben vagy, hogy mondjon egy kulcsszót, amivel megoldod a problémát.”*

A fenti interjú-részletek mutatják a tanulmányi tanácsadás szükséges mélységét. Egy viszonylag rövid periódus (kb. 12 beszélgetés) képes volt egy klinikai szintű generalizált szorongás feloldására. A tanulmányi tanácsadás egy hatékony és jó fókusszal képes volt a teljes probléma-komplexum feloldására.

Az SZTE-03 interjú mutatja be leginkább, hogy az I. kategória mindig jelen van a speciális vizsgaszorongások feldolgozásában:

Kliens: *„...nekem nagyon sokat segített. Tulajdonképpen eljöttem egy problémával, ez a tanulással volt kapcsolatos, a vizsgadrukk stb. És tulajdonképpen innen indult el az egész tanácsadás, mert az elején tényleg próbáltuk ezt kezelni, magát a vizsgákra való felkészülést lelkileg stb. Utána, de lehet, hogy már az első foglalkozás alkalmával is, eljutottunk egy teljesen más irányba, aminek tulajdonképpen nem volt köze konkrétan, közvetlenül a tanuláshoz, viszont mélyebbre hatóan, nagyon sok segítséget nyújtott. Tehát utána átmentünk egy családi traumába, amit azóta szerintem sokkal jobban fel tudtam dolgozni. (...) És tulajdonképpen maga ez a tanulási dolog, ez vissza-*

vezetődött rá. És sikeres volt, azt kell, hogy mondjam. Olyan szinten, hogy az a félévem, amikor volt ez a tanácsadás, az nagyon jól sikerült. Ez a félévem tehát nagyon jól sikerült. Utána megint sajnós visszahanyatlottam, úgy, hogy azt kell mondjam, teljes mértékben segített nekem.”

PÁLYAÉRETTSÉG, MUNKAÉRETTSÉG

A pályaerettség egy folyamatos változó felnőttkorban – azaz folyamatosan fejlődik, alakul a karrierhez való viszonyunk. Ugyanakkor előfordul olyan krízis is, mint gyermekkorban, ahol az iskolaérettség inkább minden vagy semmi jellegű, és alapvetően egy szocializáltság-érettséget foglal magában. A fiatal felnőttek esetében ez elsősorban mint autoritáskrízis jelenik meg: a fiatalok bekerülnek egy munkahelyre, amelynek hierarchiája alapvetően különbözik a felsőoktatás szabadabb világától. A pozitív világkép kialakítása alapvető fontosságú egy ilyen krízisben, amely komoly depressziós, pesszimista világlépet jelent.

A SAP-01 interjúban:

Kliens: „Hát azért valamennyire bizakodóbb lettem, mondjuk alapvetően egy kicsit pesszimista vagy negatív látásmódú vagyok. Jó, nem annyira, de azért hamarabb észreveszem a rosszat, mint a jót. Szóval a jövőképem annyiban változott, hogy egy kicsit pozitívabban láttam, meg látom.

Kliens: Hát felemásan, mert az elöljáróimmal egy kicsit nehezebb volt, de a többi kapcsolatomban nyitottabb lettem. Meg hát magabiztosabb vagy bizakodóbb.”

Ugyanez az integrált pályaidentításban is megfogalmazódhat egy sikeres folyamat végén, a SAP-02 interjúban:

Interjúkészítő: „Változott-e a hozzáállásod a tanuláshoz (ekkor tanultál), a munkához?

Kliens: Igazából csak erősítette azt. Változtatta abból a szempontból, hogy továbbvitte azt a formát, ahogyan tanulok. Mert a tanulás, hogy is mondjam, nagyon szorosan kapcsolódik azzal, ahogyan élek, meg amit csinálók. Én csak úgy tudok, vagy nem csak úgy tudom... csak azt láttam, hogy az volt számomra az igazi tanulás, hasznos tanulás, mert magolni tudok, mert elfelejtem azokat a dolgokat, amelyek nem kapcsolódnak konkrétan az életemhez. Tehát ha a tanulást úgy vesszük, hogy le tudok-e vizsgázni kitűnőre, hát le tudok vizsgázni. Az nem érdekel már annyira... 14 év után... egyetem után... tehát ezt így érted. Szóval ez nem érdekel, tehát ezt meg tudom csinálni, de hát úgymint elfelejtem, szóval igazából... ez a magolás dolog... Szóval, amiben segít, meg ahogy én tanulok, meg ahogy szeretek tanulni, az arról szól, hogy ez hogyan áll kapcsolatban a tapasztalataimmal, illetve hogy kapcsolódik hozzám, meg amit megélek, meg a tapasztalataimhoz, és így irtó sokat segít, hiszen azáltal, hogy megfogalmazom amit megélek, meg amit gondolok, az gyakorlatilag ugyanaz, amit tanulok.”

II. AZ ERASMUS ÖSZTÖNDÍJJAL KÜLFÖLDI FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYBEN TANULÓ DIÁKOK SZAKMAI ÉS SZEMÉLYES TAPASZTALATAI

A kulturális érintkezések hatását, kulturális tanulás és alkalmazkodási mintázatait vizsgáló szakirodalom az ERASMUS-ösztöndíjas diákokat a *sojourners* típusú, átmenetileg idegenben élők egyik alcsoportjaként klasszifikálja. Az ún. *sojourn* 6 hónaptól 5 évig, önként tartózkodik egy másik országban, „hazatérésének” időpontja előrelátható és megtervezett (Ward, Bochner és Furnham, 2001, 142).

A különböző vizsgálatokban megragadott problémátípusok között vannak átfedések, a vendég-hallgatók életkori sajátosságai (egyetemista, posztgraduális diák) és kulturális hátterük, azaz, hogy a diákok a sajátjukéval azonos vagy attól eltérő nyelvű országba/egyetemre mennek tanulni, más-más típusú és mértékű problémákat generálnak. A Ward, Bochner és Furnham (2001) által ismertetett vizsgálatokban visszatérő kihívás a lakáskeresés, a helyi viszonyokhoz való alkalmazkodás, a rendelkezésre álló pénz beosztás, a tanulmányok/dolgozatok (coursework) abszolválása, a nyelvtudás hiányaiból adódó problémák, a honvágy és a pszichológiai problémák. A vizsgálatok mintája és módszertana nagyon változatos, nehéz határozott következtetéseket levonni, és azt meg végképp nem lehet megállapítani, hogy mely problémák a hallgatók hány százalékát érintik.

A pszichológiai vizsgálatok alátámasztják, hogy az időleges külföldön tartózkodás lehet stresszel teli időszak, és nem mindenki tér haza jó emlékekkel. És az is tény, összegez Ward, Bochner és Furnham (2001, 166), hogy a legtöbb probléma az egyetemi környezetben jelenik meg, hogy a külföldi hallgatóknak vállalkozniuk kell a kultúráközi tanulásra ahhoz, hogy a befogadó intézetben sikeresek legyenek a tanulásban. A kortársak és tanárok elvárásai, az intézményi érintkezés mintázatai vagy akár az intelligencia percepciója és definíciója kultúránként változik.

Annak ellenére, hogy van egy nagyfokú érzékenység az interkulturális nevelésre, az új oktatási intézmény miliójében való sikeres alkalmazkodás terhe és felelőssége a hallgatói mobilitásban részt vevő diákok vállára van helyezve (Puskás-Vajda, Füzi, Ritoók, 2010). A zömmel az ún. overseas hallgatókra fókuszáló vizsgálatok tanulságait Sigalas (2010) európai kontextusban, a Nagy-Britanniában tanuló és onnan kiutazó ERASMUS-hallgatók páneurópai identitásának vizsgálatakor használta. Sigalas (2010 248) kvantitatív adatai az mutatják, hogy az új környezethez való sikeres alkalmazkodás érzetének fontos szerepe lehet az európai identitás előmozdításában.

A nemzetközi tapasztalatok az mutatják, hogy az egyetemnek érdeke saját hallgatóinak a sikerességét segíteni. Ennek a hozzáállásnak az egyik promotere Prof. Peter Gaehtgens, a Német Rektori Konferencia leköszönő elnöke és az EUA (European University Association) volt elnökségi tagja, aki a döntéshozók és a tanácsadók pozíciójából egyaránt ismeri a problémát. Gaehtgens úgy látja, hogy a sikeresség segítésének egyik fontos, és még mindig nem eléggé használt eszköze a tanulás (LLL) folyamatát hatékonyabbá tevő tanácsadás (LLG). A németországi helyzet elemzése egybecseng az itthon tapasztaltakkal: Németországban a tanácsadás intézményesülését nehezíti, hogy a porosz iskolarendszer az érettségit a felnőtté válás szinonimájának tekinti, így érthetetlen miért is lenne szüksége az egyénnek a maturát követően még tanácsadásra. Milyen az a társadalom, ahol egy életem át lehet tanácsot kérni, karikírozza a kérdést Gaehtgens. A gyorsan változó és szélesedő európai

gazdasági és szociokulturális kontextus az önálló, a saját életét szervezni és irányítani tudó fiatal felnőtt egyének életében is gyakran generál külső segítség nélkül nehezen megoldható helyzeteket. A diákok életében az ERASMUS-időszak sűrűsítve hozza erre a példákat.

Munkatársaink, három pszichológus és két antropológus frissen végzett ill. végzős diák, négyen közülük saját ERASMUS-tapasztalattal, 15 visszatért ERASMUS-hallgatóval vett fel egy rövid kérdőívet és készített interjút a megadott vezérfonal szerint. Célunk volt annak feltérképezése, hogy a hallgatók a multikulturális környezetben történő eredményes működéshez milyen típusú támogatást, tanácsadást igényelnek.

Az elemzett 15 elbeszélés narratíváiból kirajzolódik, hogy a különböző problémátípusok megjelenését a befogadó ország és azon belül az egyetem intézményi kultúrája generálja. A magyarországi közoktatási és felsőoktatási oktatási kultúra jellemzőinek éles tükröt tart a nemzetközi összehasonlítás. A diákok a saját bőrükön tapasztalják meg a másság reflektív kezelésének problémáit.

A megkérdezett tizenöt diák a Corvinus Egyetem, az ELTE BTK, a Szegedi Tudományegyetem, a Szent István Egyetem, Moholy-Nagy Művészeti Egyetem (MOME), a Pázmány Péter Katolikus Egyetem, a Pécsi Tudományegyetem, Magyar Képzőművészeti Egyetem hallgatójaként vett részt az ERASMUS ösztöndíjprogramban. A külföldi egyetemek kontextusában a saját, itthoni egyetemi képzés és adminisztrációs folyamat összehasonlítása is megfogalmazódik.

Az elemzés során a megkérdezett diákok elbeszéléseiből vett szövegrészeket fiktív néven idézzük.

Kéjlát tekintve az ERASMUS-időszak egy védett körülmények közötti utazás. Ez az elbeszélésekben, narratívákban is megfogalmazódik. Lehet világot látni, új embereket megismerni. Kapcsolatokat teremteni. Jó lehetőség körülnézni és előkészíteni egy későbbi utat, tanulás vagy munkavállalás céljával. Azok a problémák, amikről a visszatérő hallgatók beszámolnak, megvilágítják a kulturális kontaktus során megjelenő másságokat, mindezeket a fiatal felnőtt diákok saját élettörténetébe ágyazottan.

A visszatérők által megfogalmazott problémacsoportok azonosak a Ward, Bochner és Furnham (2001) és a Ward (2004) által ismertetett vizsgálatokban megjelenőkkel: a lakáskeresés, a helyi viszonyokhoz való alkalmazkodás, a rendelkezésre álló pénz beosztása, a tanulmányok/dolgozatok (coursework) abszolválása, a nyelvtudás hiányaiból adódó problémák, a honvágy és a pszichológiai problémák.

Kevés kivétellel mindenki készül. Előzetes ismereteket gyűjt. A megkérdezett diákok közül ketten állították, hogy nem készültek előzetesen.

Ivana vegyes házasságból született, kétnyelvű. Szerinte a legfontosabb a nyelvtudás, minden szükséges információt ott a helyszínen meg lehet szerezni. Részletesebb elemzés ezt a kijelentést is árnyalná: ő a legidősebb a megkérdezettek közül és állítása szerint „ki tudja brusztolni” magának azt, amire szüksége van.

Laci minden különösebb elhatározás nélkül, csupán az idő szűke miatt indult el előzetes felkészülés nélkül külföldre. Nagyon gyorsan felzárkóztatta, az átmeneti lakóhelyének köszönhetően, házigazdájá, egy helyi egyetemista fiú.

„Nem ért kulturális sokk vagy hasonló. Igazából nem is volt olyan. De jó lett volna, ha ezt valaki elmondja. Az eddigiek alapján úgy tűnhet, mintha nem sokat készültem volna, de ez végül is elég spontán volt. Előtte volt egy nagyon durva vizsgaidőszakom, szóval nem nagyon volt időm ezzel foglalkozni. Kimentem, aztán felvettem a ritmust. Nem volt ilyen. [...] A török lakótársam (sokat segített). Mert az, akinél laktunk, egy ideig velünk is lakott. Aztán meg szomszédok voltunk. Szóval ez a török srác. Nem ugyanarra az egyetemre jártunk, de ő is egyetemista volt.” (Laci)

Az interkulturális helyzetekre való felkészítések okát és hasznát a legdirektebben Lujza fogalmazta meg:

„Azért persze számít [az előzetes ismeret]. Szerintem ez azért is számít, mert az ember nem fél a kimenetelkor. Tehát, ha ezeket a lépéseket előtte megteszed, akkor nem parázol, hogy mi lesz.” (Lujza)

32

A belépésre való felkészülés három mozzanata különül el:

- itthon a nyelvi kompetenciák fejlesztése;
- itthon az előzetes információk a helyszínről és az ottani lehetőségekről;
- a kinti felkészítés.

A NYELVI KOMPETENCIÁK FELFEJLESZTÉSE

A megkérdezettek közül ketten nyelvszakosak. A nyelvi kompetenciájukat javítandó kilencen említették, hogy filmet néztek, zenét hallgattak, olvastak a tanítás nyelvén. Heten nyelvleckét vettek az indulás előtt.

„A nyelvi felkészültség? Annyit csináltam mielőtt kimentem, mivel angolul előtte még soha nem volt órám, meg nem voltam készen arra, hogy angol nyelven tanuljak, meg a szaknyelv, de hogy annyit próbáltam, hogy legyen egy kis nyelvtani pontosság, ilyen tipikus akadémiai szituációk, akár egy fogalmazás megírása, vagy egy prezentáció elkészítése. De csak egy pár órát vettem egy ismerősömtől, akit jól ismerek, és akkor őt specifikusan megkértem, hogy ilyen meg olyan dolgokat vegyünk át, nem volt több 5-6-7 óránál.” (Panni)

ELŐZETES INFORMÁCIÓSZERZÉS

A küldő intézménnyel szemben általános az elégedetlenség. Ede ritka kivétel, értékként kezeli, hogy mindent megoldott egyedül: *„Az itteni koordinátor mindenben nagyon-nagyon segítőkész volt, de különösebb segítségre nem volt szükségem. Mindent megoldottam egyedül!”* Úgy az elindítás, mint a visszajövetelt követő időszakban. Ugyanakkor azt látják a diákok, hogy sokkal kevesebb a személyzet és nagyon túlterheltek.

Visszatérő kritika éri az ügyintézés stílusát is. Janina azon kevesek közé tartozik, aki elment a tájékoztató napra is, mégsem derült ki számára, hogy indulás előtt még megpályázhatja egy nyelv-tanulási ösztöndíjat is.

„Előtte a küldő intézményben voltam tájékoztató napon, mindent pontosan elmondtak, de utána már nem igazán. Csak azt mondták, hogy milyen papírt kell bevinni és ennyi. Alatta semmit. Csak annyit kértek, hogy küldjük el a pontos címünket. A fogadó intézmény szerintem ennél kicsit jobb volt, már az érkezésünk előtt is csomó e-mailt

küldtek, rengeteg információval, mit hol találok meg. És közben is nagyon sok infóval elláttak, nem csak tanulmányival; láttam, hogy próbálnak segíteni, hogy minél jobban megismerjük az egyetemet, a várost, az országot. Szerintem a fogadó intézmény sokkal jobban tudta ellátni ezt a dolgot. [...] Hát nem volt nagyon sok előzetesen megszerzett tudásom. Azt el akarom mondani, hogy van az Erasmushoz egy nyelvtanulási pályázat, és én erről nem tudtam. De ha tudok róla, akkor biztos, hogy megpályázom.” (Janka)

„Tehát a fogadótól egyértelműen csak e-mailben kaptuk a tájékoztatást, hogy milyen határidők vannak, mikor mit kell küldeni, milyen papírokat kell leadni, mire figyeljünk, akkor check-listát kaptunk, hogy tudjuk vezetni magunknak, mikor odaérkezünk, akkor mit kell intézni, meg amikor hazajövünk, akkor milyen igazolásokat kell visszahozni.” (Margo)

A diákok nagy részének szüksége van az adminisztratív feladatokon túl is előzetes információkra. Ezzel együtt a kibocsátó egyetem információs napján három hallgató vett részt, az ELTE BTK, PPKE, PTE hallgatói. Az egyetem által szervezett felkészítő tréningen egy ELTÉ-s hallgató vett részt.

Az előzetes információszerezés leggyakoribb forrása a kortárs csoport tapasztalatainak kikérdezése. Az előzetes információszerezés egyik fő forrását a személyes kapcsolatok biztosították. A diákok, mind a tizenöten, kivétel nélkül beszélgettek olyan hallgatókkal, akik a megpályázott egyetemen, ill. más-hol külföldön tanultak vagy olyanokkal, akik éltek az adott országban, valamint onnan származó fiatalokkal. A városra, országra vonatkozó információkat gyűjtöttek.

A narratívák szintjén sokkal változatosabb kép jelenik meg. Elkülönül az írott formában szükséges információk csoportja és a helyszínen, a hétköznapi élethez és a tanulmányok elkezdéséhez szükséges személyre szabott információk csoportja. A hétköznapi élethez szükséges információk elsődleges forrása a családi, baráti, ismerősi kapcsolatháló, három kivétellel, tizenkét diák ebből a körből szerezte meg a helyszínen szükséges információkat.

A diákok nagy része saját kapcsolathálójából szerez információkat és társaságot a „belépés” első időszakára.

Herbert a helyszíni tapasztalatszerzés fontosságát, a legitim periférián tanulás prototípusát jeleníti meg: meglátogathatta kint tanuló barátait még az ösztöndíjra jelentkezés előtt:

„[...] egy srác, akinél voltam azt megelőzően, korábban Hollandiában, Trontenben tanult, így már tisztában voltam az alapdolgokkal, mert akkor nagyon sok mindent megmutogatott, bejártuk Hollandiát. Ezért is választottam Hollandiát, mert már voltam ott, és ismertem, [...] így tudtam, hogy hova megyek. Amikor találkoztam a többiekkel, nagyon sok mindent tudtam már nekik mondani, hogy bankkártyát hogyan kell, meg ismertem már a Strippencartot is, a vonatközeledést, már nagyon sok mindennel tisztában voltam. Meg az ország klímájával is.” Ezt egészítette ki a speciális útikönyv. „Vettem egy könyvet előtte, aminek az a címe, hogy Hollandia magyar szemmel azt hiszem, amit egy hölgy írt, aki kint él, és holland férje van, és összehasonlítja a magyar és holland életstílusbeli különbségeket, történelmet, ebben nagyon sok információ volt személyiségekről, a holland ember-ről, holland történelemről, ünnepekről, ezt elolvastam.” (Herbert)

Vilmos, aki Norvégiába utazott és a megkérdezettek közül talán a legsokoldalúbb segítséget kapta a fogadó intézettől szintén a visszatérő diákoktól szerzett információkat:

„Akik külföldön tanultak, azoktól hallottam, hogy az Erasmus jó, meg lehet tenni, tanulni, emberekkel megismerkedni. Nyelvelcke is jó volt, egy régi tanáromhoz mentem el és vettem pár órát tőle felkészülés céljából, hogy mik azok a pontok, amik nem mennek annyira. Régen tanultam csak angolul. A városról az infók nagyon hasznosak voltak. Meg ők is nagyon sokat küldtek. Mind nagyon hasznos volt, tudtam, hogy merre kell mennem, meg ilyenek.” (Vilmos)

A helyszínen tapasztalják meg, hogy mennyire felgyorsítja a „tempó felvételét” az előzetes készülés:

„Tök jó volt, mert én azzal a lánnyal beszélgettem, aki kint volt előttem, és ő meg is hosszabbította az ösztöndíját, találkoztunk is. Ő a nagyon praktikus dolgokat el tudta mondani, pont azt, amire az ember nem tud számítani: mit, milyen sorrendben kell kiváltani az ott tartózkodáshoz, ami szerintem a legpraktikusabb tudás, amit át lehet adni. Meg tudott abban segíteni, hogy hol van a bolt. Ilyen szempontból egy nagyon segítőkész lányhoz kerültem, tényleg ez nagy szerencse volt. Szóval ezek a praktikus dolgok nagyon használhatóak voltak.” (Klára)

Van, akinek a családjából kerül ki a helyi vezető:

„Az első héten jó volt, mert a nővérem mesélt (ő ugye lakott fél évet Berlinben) és amikor először beültünk helyekre, akkor én tudtam helyeket mondani, hogy hova ülünk be, és akkor mindenki új volt a városban. De ez kb. öt napig tartott. Nővérem mondott két-három helyet, amit érdemes megnézni, de igazából én akartam felfedezni, másrészt pedig aztán hirtelen mindenki talált helyeket, mindenkinek voltak ötletei, és mindenki ezeket a dolgokat azért előtte megcsinálta, mindenkinek volt a tarsolyában valami. Azért persze számít [az előzetes ismeret]. Szerintem ez azért is számít, mert az ember nem fél a kimenetelkor. Tehát, ha ezeket a lépéseket előtte megteszed, akkor nem parázol, hogy mi lesz.” (Lujza)

A saját korábbi külföldi tapasztalatait tudta hasznosítani Margo, aki baby-sitterként dolgozott előzőleg két alkalommal is Németországban, az akkor szerzett kultúra tanulási tapasztalatainak hasznát vette, és annak, hogy megtanulta „az igazi németet”.

Az itthoni iskolarendszerben szerzett tapasztalatok, begyakorolt szkillék is jól hasznosulnak. Klára az itthoni iskolaváltások, az évközben új iskolába kerülés eredményeként jól használható társas szkilléket dolgozott ki.

„[...] jártam sok iskolába, négybe, és háromba, oda év közben csöppentem be. Mondjuk, ebben volt tapasztalatom. Azért az mégiscsak egy hasonló kulturális közeg, de nem tudtam, hogy ők mit tudnak arról, hogy külföldi diákoknak, milyen élményeik vannak arról, hogy külföldön vannak egyedül. Szóval nem zavartattam magam, hogy milyen csoportba kerülök egy csoportmunkában az első nap, amiben aztán egész félévben együtt fogok dolgozni, abban nem mindegy, hogy tudják-e, hogy én vagyok a külföldi lány.” (Klára)

Minden elbeszélésben megfogalmazódik, hogy a helyszínen is szükségük volt személyes segítségre, olyan segítségre, aki személyre szólóan tudta összeszerkeszteni a kért információkat. Ez azokban az esetekben is érvényes, amikor nem a kapcsolatháló egyik tagja, hanem segítő szerepből ad tanácsot egy profi. Három esetben említik a diákok az egyetemi rendszer által biztosított tanácsadást, minden esetben a kortárs tanácsadók bevonásával.

A skandináv, a nagy-britanniai és a német egyetemeken a kortárs tanácsadóknak fontos szerepük van a hallgatói szolgáltatások rendszerében. „Intézményi szempontból a kortárssegítő programok legfőbb előnyének azt tekintik, hogy a szolgáltatást nyújtók révén közvetlenül a hallgatók mindennapjaiban, az életük részét képezve jelenik meg egy tanácsadói szolgáltatás. Kompetenciáit tekintve erősen behatárolt, cserébe viszont állandóan és akár indirekten is elérhető, intervenciói az intézményi hétköznapi részeként jelenhetnek meg. Áttételesen, a továbbküldési gyakorlat által kiterjesztik az intézményben elérhető mentálhigiénés szolgáltatások hatókörét, de saját tevékenységeik önmagukban is mentálhigiénés értékkel bírnak. A fentiek miatt a felsőoktatásban a kortárs segítség alapvető szereppel és funkcióval bírhat a tanácsadói-pszichológiai szolgáltatások hierarchiájában. További előnye lehet többek között (a tanácsadó szolgáltatások szempontjából) a kevésbé specifikus szolgáltatások, pl. az információs tanácsadás „kiszervezése” vagy legalábbis a kortárssegítők bevonásával nagyobb kapacitásúvá tétele.” (Bonczi 2009)

A diákoknak nagyon pozitív emlékeik vannak a kortárs segítőktől kapott támogatásokról.

A Finnországban általános megoldás egyik példáját Orsi narratívájából ismerjük meg.

„Hát, kint a fogadó egyetemnél volt ilyen diákhálózat, és ott az egyes diákok vállaltak egy mentoráltat úgymond! És ők segítettek, megmutatták, hogy mi hol van. Meg a helyi diákszervezet csinált közös programokat, és ők voltak be minket, illetve a kinti Erasmus koordinátor, ő személyes ügyként kezelte, hogy mi beilleszkedünk, és tájékoztatott, hogy mit kell csinálni, meg hogy mire figyeljünk. Meg akikkel kimentünk, tehát [...] egy Erasmus-csapat, csináltunk közös programokat. Beilleszkedni is akartunk, hogy megismerjük egy kicsit a többieket, akik ott voltak finnek.”

Norvégiában hasonló a beilleszkedés segítése:

„Hivatalos segítség volt az, hogy volt az egyetemnek egy úgynevezett »buddy« programja, ami egy ilyen segítői program volt, akik az első héten, hetekben nagyon aktívan, később egyre kevésbé, ellátnak információval, segítettek, vittek minket az egyetemre, megmutatták az egyetemen, hol lehet kávézni, hol lehet este szórakozni, olcsó, drága helyeket... Nagyon hasznos volt, az egyetem részéről ez a fajta patronálás. Talán az ÖCSI-hez (Az Öntevékeny Csoportok Irodája, a Corvinus Egyetem egyik legnagyobb diákszervezete) tudnám hasonlítani.” (Vilmos)

Németországi példa kisvárosi verzióját Klára elbeszélése mutatja be:

„Meg volt egy fiú, mert részt vettem egy tandem-programban, vagy hogy hívják, volt egy fiú, aki nekem segítőnek volt kiutalva. És akkor ő vitt körben az ilyen irodákban, ahol be kellett iratkozni. Ami tök jó volt, mert végül is ott volt egy német anyanyelvű ember, aki ezt flottul le tudta rendezni, és nem kellett nekem hebegni-habogni az első napokban zavaromban. És ez nagyon jó volt, mert ez egy kisváros, és ő kocsival végigvitt, egy nap alatt megvolt minden, és ez így nagyon jó volt.”

Az információs hét a formális keretek közötti tájékoztatás másik, kevésbé személyre szóló formája. Ugyanakkor sokan ezeken a csoportos információs alkalmakon kerülnek először kapcsolatba az adott egyetemen vagy városban tanuló diákokkal. Kötnék valamilyen mélységű, többségében laza ismeretiségeket, amelyek aztán a kint tartózkodás idején lehetővé teszik a társas kapcsolatokat. Ezen csoportos tájékoztatás különböző változatait mutatják be a diákok narratívái. Feltehetően az adott országon belül is vannak alváltozatok, de a vizsgálat adatai ehhez nem elégségesek.

„Hát, az egyetemen volt »welcome« program, amikor az egyetemen való eligazodásban segítettek... Mondjuk a beilleszkedés nehéz kérdés szerintem Párizsban, mert az összes, vagy a legtöbb ismerősöm nemzetközi diák volt. Mondjuk, ezzel sok Erasmus-os így van. Tehát a lokális életbe való beilleszkedés, az nem tudom mennyire sikerült maradéktalanul.” (Nadine, Franciaország)

„[...] ami gördülékenyebbé tett mindenféle kapcsolatot, az az ESN (Erasmus Student Network) és azt általuk szervezett programok. Valamint az EILC (Erasmus Intenzív Nyelvi Kurzus) által szervezett programok is nagyon sokat segítettek. [...] a holland nyelvi kurzus(on) [...] találkoztam először magyarokkal és ez is tök jó volt. [...] elmentünk meginni az első sörünket és várost nézni, [...] egy másik városba várost nézni. És ezek végig fontos kapcsolatok voltak.” (Karolina, Belgium)

„De egyébként meg volt ez az orientációs hét, vagyis hát két hét, inkább az segített többet, mert ott tényleg mindent elmagyaráztak a mozitól kezdve a múzeumig (?), mit hol tudunk csinálni, mit hol találunk, az egyetemen is végigvezettek minket, a könyvtárban, tehát inkább az volt a mérvadó.” (Margó, Németország)

A PROBLÉMÁK

A legelső kulturális kontaktus a lakáskeresés körül valósul meg. Az első problémák is e köré szerveződnek. Megfontolva azt, hogy az ösztöndíjas véges idejéből és energiájából mennyi megy el az otthonalanság túlélésére, fontos kérdés a lakáskeresés. Az egyetemen nagy része vagy a helyi diák-szervezet segít a hallgatónak a lakáskeresésében. Az árak nem az ERASMUS-ösztöndíjhoz igazodnak. Klára igénybe vette a segítséget:

„Hát, én az egyetem által, mert ott egy iroda szervez szállásokat. És akkor én beírtam, hogy kb. mennyi pénzért

szeretnék egy kolit, de egy kicsit [...] , majdnem 70 euróval drágábban kaptam. Tehát több volt a kollégium, mint az én Erasmus ösztöndíjam havonta.”

A szervezés körüli problémák ott jelentkeznek, ahol a lakáskeresési folyamat nincs formalizálva és a diák nem jut információhoz, „helyi” segítőhöz. A kiutazó 15 diák közül 9 egy „segített” folyamat részeként jutott lakáshoz, nyolcan az egyetem, egy személy a helyi diákszervezet segítségével. Négyen egyénileg kerestek az interneten keresztül, ketten a helyszínrre érkezve.

Itt is sokat számít az előzetes tapasztalat. Laci lakótársa tudott egy vendégfogadó hálózatról, így keresett átmeneti szállást Isztambulban. És már a helyszínen szervezték a kollégiumi szállást.

„Na, szóval, én két magyar lánnyal laktam együtt. Ők voltak a fix lakótársaim, akik a szegedi egyetemre jártak. Ők is egyetemre jártak, és Isztambulba mentek Erasmusszal. Van egy szervezet, a hospitalityclub.org és az egyik lány írt, hogy tudna-e valaki szállást adni pár napig. Nem tudom, ismered-e ezt az oldalt. Az a lényeg, hogy szálláskeresés pár napra. De az volt a terv, hogy valakinél lakunk, közben meg keresünk szállást és akkor onnan elköltözünk. Egy török sráchoz költöztünk 3 napra, és 3 nap alatt találtunk lakást.” (Laci)

Ede Athénban töltött egy ERASMUS szemesztert. Kevés előzetes információhoz jutott. Az aktív megküzdés része, hogy a saját részére összerakott túlélési készletet az utána kimenő diákok rendelkezésére bocsátotta.

„Mondjuk, olyasmiben, hogy hol találjak lakást. Akkor, mikor kimegyek valaki segíthetett volna, hogy mit hol találjak! A görögök elég laza emberek és így nem veszik komolyan, lassan megy minden, annyira lassan, hogy az már szörnyű, és valaki elmondhatta volna, hogy kezdj azzal, hogy elmész ebbe az irodába, utána ezt átviszed oda, érvényesíted, felveszed a tárgyakat, megbeszéled és iskolába jársz, és akkor nem kellett volna két hétig minden nap bennem! Mert elmondhatták volna, hogy van egy fitnesszterem, azt használhatod. Azt sem kellett volna egy hétig intézmem. Tehát lakáskeresés és az iskola elkezdése. De ennek érdekében én már írtam egy elég jó beszámolót, amit közszemlére tettem az iskolában, úgyhogy ilyen gondja már nem lesz annak, aki legközelebb megy! (Ede) Lakást találni nagyon hosszú volt. [...] végül jó messze az egyetemtől sikerült találnom egy helyet, [...] akkor visszahívtak engem Franciaországból egy magyar származású nő és végül vele tartottam a kapcsolatot. Kértek kauciót, de aztán végül mondtam, hogy azt nem tudjuk, de aztán előzetes bizalommal végül is megengedték. Ja, úgyhogy internet, de aztán rájöttem azóta, hogy van még jobb megoldás! Az pedig a Facebook, azon nagyon-nagyon könnyen lehet lakást találni, hát én ezt nem tudtam akkor.” (Ede)

Párizsban lakást találni fölöttebb nehéz. A lakáskeresés során lehet szembesülni a világvárosok összes jellegzetességével az idegen reménytelen státuszából. Isztambulban is nehéz lábat vetni, de ott még kíváncsiak az idegenre.

„Hát, mondjuk Párizsban iszonyatosan nehéz lakást találni, még az ottaniaknak is. És ha diák vagy és külföldi, akkor meg pláne! Az egyetemnek nem volt kollégiuma. Úgyhogy lakás-kereső portálok! És ott még kell kezes. Keresni kellett egy francia állampolgárt, aki elég sokat keres ahhoz, hogy kezes legyen. Ez néhány hétig eltartott!” (Nadine)

„Az Éva (volt gimnáziumi osztálytárs) mondjuk Kanadán keresztül szervezte, és ezért a Kanada-házban tök jó szállást kapott. Persze iszonyú drágán, de legalább kapott szállást. És ez tök jó, mert ott azért ez egy egyetemista közeg, tudsz sportolni, meg zenélni, meg nagy park van, meg könyvtár meg minden és akkor ugye oda nem tudtam menni. És amikor kimentem nagy bajban voltam, de aztán lakhattam Danielnél, egy ismerősnél két hétig eleinte, aztán maradtam egy hónapig, de aztán neki családi problémái lettek és el kellett költöznöm, aztán neki is. Aztán megpróbáltam keresni és nagyon sok helyen próbálkoztam. Párizsban amúgy is nehéz szállást találni, mert ami van, az vagy nagyon drága, vagy átvágás. Volt olyan, akivel már majdnem aláírtuk a szerződést és kiderült, teljesen véletlenül, hogy a neten találtam egy cikket arról, hogy egy férfi pontosan ugyanezekkel az adatokkal vágja át az embereket sorozatosan, lenyúlja a pénzüket. Tök durva. Végül úgy találtam, iszonyú bonyolultan, hogy volt egy ismerősünk, aki már hallott róla, hogy megoldás lehet, hogy van egy ilyen párizsi magyaroknak szóló internetes fórum, és akkor oda felírom, hogy nekem szükségem van szállásra és hátha ők tudnak valamit. És akkor nyolc vagy kilenc lépcső után jutottam el egy kint élő francia nőhöz, akinek volt egy kis szobája, aminek nem is volt ablaka, csak egy kicsi a tetőn és ott laktam.” (Csilla)

Az ingatlanközvetítőkön keresztül zajló szállásfoglalásnál nem kérnek kezest. Belgiumban előzetes tájékozódás alapján könnyen lehet interneten keresztül szállást foglalni.

„Nekem van egy barátnőm, aki egy évvel előttem volt Antwerpenben és ő segített nekem szállást keresni. Interneten keresztül kerestük és ő tudta nagyjából, hogy merrefelé kell és így az interneten.” (Karolina, Antwerpen)

„Hát a másik lány, aki Pécsről ment, vele felvettem a kapcsolatot, hogy hol keres albérleteket. És utána megadott egy címet. Azt tudom, hogy interneten keresztül találta.” (Janina, Antwerpen)

A TANULÁS ÉS AZ AHHOZ FÜZŐDŐ PROBLÉMÁK

„Nem volt nyaralás jellege az Erasmusnak, mint sokan mondták előtte.” (Laci)

Elsődleges célként mind a 15 diák a tanulást említi. A szorosan az oktatáshoz kapcsolódó legelső problémát a nyelvtudás szintje generálja. Még azok is, akik jól olvassák és értik a tanítás nyelvét, szembesültek problémákkal.

„Először a nyelv. Példa arra, hogy beszélünk anyanyelvi angolokkal és mondott nekem valamit angolul és nem értettem és mondtam neki, hogy majd három hónap múlva fogom megérteni. És így is lett egyébként, később már értettem, hogy mit beszélnek.” (Vilmos)

Lassan javul azok nyelvtudása, akik elindulás előtt hiába voltak tudatában sekélyes nyelvtudásuknak, csak a helyszínen értesültek arról, hogy itthon pályázhattak volna nyelvkurzusra is.

„Hát nem volt nagyon sok előzetesen megszerzett tudásom. Azt el akarom mondani, hogy van az Erasmushoz egy nyelvtanulási pályázat, és én erről nem tudtam. De ha tudok róla, akkor biztos, hogy megpályázom.” (Janka)

Egy másik, jóval speciálisabb probléma maga a tanulás: élesen elkülönül azok csoportja, akik a nyelvtudásuk szintjét szeretnék felhozni és azoké, akik szakmailag szeretnék tovább fejlődni, vagy valamilyen speciális tudást megszerezni.

Azzal együtt, hogy mindenki megjelölte, hogy tanulni indul, vannak kivételek. A narratívákból összeáll, hogy a motivációk között ott van az a mozzanat is, hogy saját magát kipróbálja távol a szülői kontrolltól.

A diákok a választott tárgytól és az egyetem képzési rendszerétől függetlenül találkoztak az eltérő szervezeti kultúrával és alkalmazkodniuk kellett valamilyen mértékig az elvárásokhoz. Ez a probléma a felsőoktatási tanácsadás szolgáltatás rendszerében az ún. tanulmányi tanácsadás témakörbe tartozik.

Az okok sokféle forrásból állnak össze:

1. Az online meghirdetett tantárgyak a valóságban radikálisan eltértek a diák által elképzelttől. Egyetlen olyan helyet említenek, ahol volt egy ún. schnuppern időszak, amikor az első két hét után lehetett dönteni tárgyfelvétel ügyben.

„Az az egyetem viszont annyira flott volt, hogy tantárgyfelvétellel, meg ilyenekkel egyáltalán nem kellett vesződni. Egyrésztől azt mondták, hogy jó, bejárnak két hétig ilyen órákra, aztán döntsük el nyugodtan, hagytak rá időt, nyilván, mert egyedül voltam. De a tanulmányi osztálynak volt ideje azzal foglalkozni, hogy mit szeretnék, meg mit b... el. Ilyen szempontból ilyen nagyon barátságos volt az egész, hogy ilyen türelmesek voltak és lehetett gondolkodni meg zavarban lenni, ügyetlenkedni.” (Klára)

2. A tanítás módszerek és tematikák, követelményrendszerek és a vizsgáztatás mikéntje eltérő.
3. Az iskolarendszer, a képzés sajátosságai, szemléletmódbeli különbségek.

A narratívák zöme lelkesen értekezik a tanítás tematikájáról, a követelményekről és a tanítás stílusáról. Ha vannak kudarcélményeik akkor, azok a magas követelmény, a rendelkezésre álló idő rövidsége, a nem túl gyors átállás kapcsán fogalmazódnak meg.

A képzés sajátosságai, a szemléletmódbeli különbségek a narratívák szerint nagy többségében pozitív visszhangot váltottak ki. Az egyik ettől eltérő példa egy párizsi művészeti egyetem kurzusa során fogalmazódott meg. Egyrészt a kreditleadás, -felvétel problematikája, másrészt, és ez kutatásunk szempontjából legalább olyan fontos: az új dolgok megtanulása iránti nyitottság.

Csilla szövegéből körvonalazódik egyrészt a művészeti képzés szemléletkülönbsége, másrészt megfogalmazódik a francia felsőoktatási rendszer reprodukciós szemléletével szembeni egyéni ellenállás. Pompásan tükrözi a különböző kulturális stílusok egymás melletti meglétét (Bertaux) és a kulturális tudás átadásának mintázatát.

„Ez ilyen szemléletmódbeli különbség volt. Ez a sulis kicsit mást tanított, mint amit én tanultam, és nagyon más-hogy, mint ahogy én szeretnék. Volt egy óra, ami egyszerűen annyira érthetetlen volt, hogy nekem ezt miért kell

csinálnom? Egy formatervezett kilincset kellett volna megcsinálni. De nem is a formatervezettség vagy a design volt a lényeg, hanem, hogy te pontosan lecsiszolgasd, hogy tők pontosan, hogy ha lefújod arannyal, akkor pont úgy nézzen ki, mint egy eredeti kilincs. És én mondtam a tanárnak, hogy ha nekem ezt most meg kell csinálnom, akkor abba bele fogok örülni. És nagyon drága alapanyagokat kellett venni, például az volt, hogy a kilincs-reszelgetéshez kellett venni egy nagyon speciális plexi lapot, amit aztán semmi másra nem használtunk, mint hogy a csiszoló papírt ráhajtogattuk és azzal csináltuk. És ez olyan képtelen nagy hülyeség volt, hogy nem tudtam csinálni. [...] Aztán ezt az órát végül kihagytam. Iszonyúan bosszantott. [...] És én mondtam a tanárnak, hogy én világéletemben lendületes vonalakkal csináltam mindent, úgy rajzolk, úgy mintáztam szobrokat, nem ilyen kis pontosan. És ezt így nem lehetett. Persze ez így hasznos, ha formatervező akarsz lenni, csak én nem akarok az lenni, mert nem szeretem az ilyen kis pici dolgokat. [...] bevittem a borzasztóan elnagyolt kilincsemet, ami mondta, hogy szörnyű és adott egy kettést, ami az ottani hét osztályzatból elég rossz és akkor mondta, hogy csináljam újra, én mondtam hogy nem, és akkor ennyiben maradtunk.” (Csilla)

Általános probléma felvenni a „tempót”, a ritmust, hogy abszolválni lehessen a feladatokat. Herbert nagyon elégedett volt a maastrichti képzéssel. Azzal együtt, hogy az elvárások egy vendéghallgató számára majdnem teljesíthetetlenek.

„A legnagyobb nehézség: felvenni a ritmust. Azt mindenképp. Annyira más szemléletmód és metodológia alapján tanítanak, hogy ég és föld Magyarország és Hollandia, vagy a Corvinus és Maastricht University között. Kint kiscsoportos foglalkozásokat kell elképzelni, max. 15 fővel. Egy szemeszter úgy nézett ki, hogy volt három blokk, ebből két komolyabb, és a harmadik inkább készségfejlesztő (pl. kommunikációs szkillek, prezentációs szkillek). A szemináriumokon az első óra nem arról szólt, mint például itthon, hogy akkor ez a könyv kell, meg ez lesz, az lesz. Nem. Fenn van a neten, olvasd el, és az embernek úgy kell az első órára mennie, hogy már elolvasta az arra az óráról szóló anyagot. Nincs ez a szájtépés, meg nem húzzuk egymás idegeit, hogy ez kell, az kell, amaz kell, hanem a blog book-ban benne van minden, hogy milyen cikkeket kell olvasni, melyik tankönyvet, melyik fejezet kell belőle, hogy fog kinézni a vizsga, ez meg volt adva. Ez az egyetem, úgy érzem, sokkal többet igényel a diákoktól, ami azért stresszt jelent. Úgy kell elképzelni, mint egy nyolcórás munkahely, mindig volt valamit csinálni. Az ember elment órára, hazament, és kezdetett készülni a következőre. Volt olyan tárgy, például az HRM, szerintem abból már túl sokat adtak. Tehát az, hogy el kell olvasni 100 oldalt a könyvből, plusz még van mellé egy vagy kettő cikk, az szerintem nekem mint exchange studentnek, kivitelezhetetlen, irdatlan mennyiség volt. [...] Viszont volt olyan tárgy, ahol nagyon jól eltalálták az arányokat, és teljesíthető volt. És jó volt, mert motiváció is, hogy elvégezd a feladatokat. [...] Nekem az oktatás nagyon tetszett. Nehéz volt, de tetszett. Kihívás volt szellemileg.” (Herbert)

Panni, aki szintén Hollandiában tanult ugyanezt tapasztalta:

„Hollandiában azért elég kemény a felsőoktatás. Ezért is választottam Hollandiát, mert tudtam, hogy ott tényleg meg fognak dolgoztatni, és tényleg fejlődni fogok. Hát tényleg, be is jött, rengeteget kellett olvasni, volt amikor elolvashatatlanul sokat, pláne miközben az embernek közben ezek az Erasmusos programjai is mennek, meg ismerkedik, eljárogat. De ez csak egy általános alapfeszültség volt.” (Panna)

Isztambul elit egyetemén is hasonló a helyzet:

„Azt hallottam, hogy milyen jó sulis, és hogy mennyi mindent lehet ott tanulni. Emiatt is mentem ki, de aztán kicsit kényeztérre vált. Hát úgy működik azon az egyetemen az oktatási rendszer, hogy év elején ad a tanár egy textbookot, vicces, már nem tudok magyarul, szóval egy szöveggyűjteményt. Azt mindenki megveszi. Hétről-hétre vannak a szemináriumok, azt megbeszéljük. És ott maximum 20 fős a szeminárium, de ők nem így hívják, órák voltak, ahol megbeszéljük az olvasmányokat. Az az izgalmas ebben az egészben, hogy negyedévkor is és félévkor is van vizsgaidőszak, ami kéthetes, és minden vizsgaalkalomból egy időpont van. És közben még vannak házidolgozatok meg beadandók meg röpdolgozat, amin kiakadtam. Az első kettőt el is buktam. Ezzel voltak problémák. Így hétről-hétre kellett tanulni, hogyha valaki túl akarta élni. Ennyire magas volt a szint ott.” (Laci)

Margo Németországból hazatérve a változások sorában említi, hogy a saját itthoni egyetemén az oktatás minősége nem volt „annyira jó, mint mondjuk odakint, meg... hát nem tudom, olyan furcsa volt visszailleszkedni.”

Norvégiában is megtapasztalták a szemléletmódbeli különbséget. Erre ott sem készítették fel előre a diákokat.

„Hát annyi, hogy megszokni a rendszert, ami náluk van. Tulajdonképpen apróság, nem igazán lényeges, hogy a vizsgák máshogy épülnek fel, mint Magyarországon. Tehát ott esszéket kell írni: három óra alatt 15-20 oldalt várnak, hogy írjunk le kézzel. Ez mondjuk nehéz volt. Ráadásul erősen, indigóval, három lapra. [...] Tanítási metódusaiban viszont sokkal kellemesebb volt. Az ideális összeállítás az lenne, hogy kinn tanulok, és itthon vizsgázom.” (Vilmos)

A szociális munkás Janina nagyon megfontoltan állította össze órarendjét, az órák elfogadtatásánál mégis gondolatai voltak.

„Az órák elfogadtatásánál »Professional Context in Europe« óra, az olyan volt, hogy abszolút nem tudtam beleilleszteni a tanulmányaimba, de a többi nagyon is, mert a szócimkának alappillére a pszichológia, úgyhogy nem okozott gondot. Csak a »Professional Context«, mert azt hittem, hogy teljesen másról szól.”

A belga felsőoktatás vizsga követelményei is meglepetést okoztak.

„Úúúú, hát az [esszéírás] nagyon [gondot jelentett]. Főleg erről, meg nagyon sokat is kellett, 8-10 oldalt, olyanról, amiről még nem is tanultam és azt sem tudtam, hogy hol keressem. És ezt még angolul megírni, amiről még magyarul se volt fogalmam, de végül is mindig sikerült. Hát, mi segítettünk egymásnak, de hát nem hiszem. Nekem kellett volna jobban utánajárnom. Az egyetem biztosan nem tudott volna segíteni, hiszen magyar sajátosságokról kellett írunk.” (Janina)

Margo, aki németet tanult, elégedett, azt választotta, amit tanulni szeretett volna:

„... de tényleg semmi olyan nem volt, tantárgyakkal sem, hogy akkor mit vehetünk fel, meg mit nem. Az én szakomon hál' istennek pont szabadabb volt az egész, tehát mondták, hogy vagy nyelvéstet, vagy irodalom, ugye németül, és akkor választhattunk, úgyhogy igazából még abból se volt olyan kööttségünk, hogy akkor most nem tanulhatom azt, amit igazából szeretnék.” (Margo)

A politológiát tanuló Panninak szüksége lett volna segítségre a tantárgy felvételhez.

„Én úgy éreztem legalábbis, hogy mindent nekem kell megoldani. Nekem egy csomó problémám volt azzal például, hogy milyen tárgyakat vegyek fel, amiket itt is elfogadnak, meg ott is lehet tanulni. Nekem kellett összegezgetni, azzal meg senki nem törődött, hogy ez kb. megoldhatatlan, és a végén bejelentkeztem egy fizetős kurzusra, hogy meglegyen az elég számú tárgyam. És ezt én találtam ki magamnak, hogy ezt így fogom megoldani, már nagyon sok szenvedés után lett így.” (Panni)

A felsőoktatási reformok Németországban is tudnak kavargást okozni.

„Néha voltak furcsa dolgok, hogy mégsem annyi kreditet kaptunk a tantárgyért, mint amennyit mi megnéztünk a neten, de végül kiderült, hogy pont akkor változtattak a rendszeren és akkor összevisszaság volt, és csökkentek meg növekedhettek a kreditek. Az is előfordulhat, hogy mi nem jól néztük meg, mert elég bonyolult volt a tanrendszer, és az óraszám meg az is meg volt adva, hogy hány óra munka befektetéssel, vagy befektetést igényel az az adott tantárgy, és akkor úgy kellett kiszámolni. Igazából ez volt az egyetlen, ami érdekes volt, meg kicsit úgy-mond nehézségeket okozott. [...] Hát szerintem azt a segítséget, amire szükségünk volt, igazából megkaptuk a kinti irodától. Tehát oda akármikor mehettünk, ha a kurzussal volt problémánk, hogy nincs hely, akkor szívesen segítettek, írtak a tanárnak, vagy nem tudom, akármivel kapcsolatban tényleg szívesen segítettek ott. Igazából szerintem, amire szükségünk volt, ha kérdésünk volt, mindig megtalálták a módját, hogy megpróbáljanak segíteni.” (Margo)

PÉNZ ÉS PÉNZGAZDÁLKODÁS

Az Uniós összehasonlító vizsgálatokból ismert, hogy az ERASMUS-ösztöndíj mindenkinek kevés. A Magyarországról induló hallgatóknak még kevesebb, hiszen a forintban megkeresett összegből váltják euróra a családi hozzájárulást, az egyéni megtakarításokat, a diákhitelt.

A tizenöt hallgató átlag 43 százalékban fedezte ösztöndíjából az ERASMUS-költségeket. A legmagasabb arány 70%, a legkisebb 20% (Norvégia). Négyen egyéb ösztöndíjából egészítették ki a költségvetésüket. Tizenkét diák kapott 10 és 70 százalék közötti mértékű családi hozzájárulást. 5 és 60 százalék közötti mértékben saját megtakarításaikból fedezték a költségeiket. Két diák vett fel diákhitelt: költségeinek 20 ill. 25 százalékát ebből fedezte, és két diák dolgozott, 5 ill. 30 százalékát a költségeiknek ebből fedezték.

Korosztály-specifikus deficitként is értékelhető a rossz hatékonyságú pénzgazdálkodás. De a nagyon keveset a felnőtt is nehezen tudja beosztani. A narratívákban tájékoztatási deficitként is megjelenik a fogadó ország pénzügyi rendszeréről kapott elégtelen információ.

„Volt a bankszámla, az ott nagyon körülményes, nem úgy van, mint nálunk, hogy az ember csak úgy beszél és nyit egy bankszámlát, hanem kellett hozzá különféle iskolai iratok, amit nekem elfelejtettek kiadni, vagy rosszul adták ki, és akkor mindenért ott kellett rohanganlák. Mert ha az embernek meg nincs számlája, akkor innen nem kapja meg az ösztöndíját és akkor nem tudja fizetni a lakbérét, és akkor halmozottan rossz a szituáció.” (Panna, Hollandia)

Panni már otthon kapott tájékoztatást a praktikus dolgokról.

„De összességében azért sokat segített, hogy mire figyeljek, mikor kimegyek, biztosítástól elkezdve utazásbiztosításon keresztül, bankkártya vagy nyelvtóra, alapdolgozók, mint mennyibe kerül normál áron egy szoba, élelmezési költségek, mi az, ami más, mire kell vigyázni, meg lehet-e inni a csapvizet, meg ilyen alapdolgozók. Ezek általában bejöttek.” (Panni)

Az, hogy a családi segítségre lehet számítani sokuknak könnyebbséget jelentett.

„Volt, amire szükségem volt, az itthoni anyagi támogatás. Tehát az, hogy ha kifutottam a pénzből, akkor hazatelefonáltam a szüleimnek, hogy küldjenek valamennyit. Mert volt, hogy kifutottam a keretből, mert az Erasmus-ösztöndíj csak november közepén érkezett meg, a sajátom viszont elfogyott. És akkor szóltam, hogy bocsnát, de kellene még és visszafizetem később. Így is történt, hogy küldtek és visszafizettem.” (Vilmos)

Az ösztöndíj átutalásával több diáknak is volt problémája. Laci elbeszéléséből pontosan kirajzolódik, hogy az ösztöndíj, aminek egyik fontos üzenete, hogy anyagi biztonságot nyújt a hallgatóknak a tanulás idejére, újabb bizonytalanságot generál.

„Az egy igazi kálvária volt, mert igazából nem az volt a probléma, hogy későn jött a pénz.[...] Én kimentem február 5-én, kitöltöttem minden papírt, és írt is a rendszer, és akkor március 5-én ott volt a pipa, hogy utalás. Úgyhogy én azt hittem, hogy egy utalás bankok között max. 5 nap. És akkor március 5-én ott volt a pipa, 25-én írtam a nőnek, hogy mi van? És mondta, hogy hát igen. Akkor én április 20-án kaptam meg a pénzt. Nem az volt a baj, hogy későn, hanem, ha azt mondják, hogy Kedves... , április 20-án kapsz pénzt, az úgy oké, úgy osztom be. De így mindennap úgy kelek fel, hogy izé. Hogy osszam akkor be?” (Laci)

Ritka kivétel Margo, belegondol, és így fogalmaz:

„Hát... nem is tudom, ami esetleg sok mindenkinek nehézség lehetett, az az anyagi vonzata. Nekem személy szerint nem volt ilyen gondom sem, ugye az ösztöndíjából, meg abból adódóan, hogy hál' istennek jól tudok spórolni, úgyhogy nem tudom, nekem tényleg nem voltak ilyen problémáim, tehát tényleg semmi negatívumot nem tudok mondani, ami rosszul érintett volna.” (Margo)

A tanulmányi tanácsadás keretében fontos elemként jelen van az időgazdálkodással kapcsolatban nyújtott segítség. A pénzgazdálkodás, pénzbeosztás ugyanakkor nagyon ritkán jelenik meg a felsőoktatási tanácsadási palettán. Hasznos lenne más területekről, például a banki tanácsadások sorából ismert adóssághmenedzsmet vagy a svájci községi pénzügyi tanácsadás moduljaiból kidolgozni a fiataloknak megajánlható pénzgazdálkodási tanácsadás know-how-ját átadó programelemeket. Vilmos, aki mint mondja méregdrága Norvégiában gyűjtött ilyen irányú tapasztalatot így összegezte:

„Vagy felkészíteni azokat, akik eddig a szüleikkel éltek, hogy egyedül élni azért picit más, például a pénzzel való bánásmód is az.”

TANÁCSADÁS, SEGÍTÉS FORMALIZÁLT KERETBEN

A diákok narratíváiból kiderül, hogy speciális problémáikkal szükségük volt személyes tanulmányi tanácsadásra is. Panni a hiányzó formális szolgáltatást a rámenősségével szerezte meg.

„Volt egy általános eligazítás, amit a diákok tartottak, hogy hol a könyvtár, meg hogy lehet az ottani diákigazolványra pénzt feltölteni, mert az egyetemen belül csak azzal lehetett vásárolni, meg ilyen alapdolgokat elmondtak. De amikor valakinek speciális problémája volt, akkor nem tudott kihez fordulni. Ez nekem gond volt. [...] Ezt végül úgy oldottam meg, hogy megtanultam lerázhatatlanul erőszakosnak lenni, és addig mondani és jelezni a problémát, amíg tényleg nem találnak valami megoldást.” (Panni)

Karolinával beszélgetett már korábról kint élő barátnője, így a paraprofessionális, kortárs segítői támogatás biztosított volt számára.

„Az a helyzet, hogy nekem az Angéla barátnőm, aki volt kint, megadta ezt a tanácsadást, de ha ő nem lett volna, és nem tudtam volna vele erről előtte és utána beszélni, akkor valószínűleg igényeltem volna. Persze vele könnyebb volt, mert ő volt kint és tudtam, hogy megérti, de nem tudom, hogy tanácsadó képes lenne-e ugyanezt az érzést kelteni bennem. Érted, hogy hiába beszélünk erről, te nem voltál ugyanabban a városban, nem élted meg azt, amit én. Bennem lenne egy ilyen érzés. Inkább a kint megismert emberekkel beszéltem erről, meg a kint megismert magyarokkal, meg hát az Angélával.” (Karolina)

A Margo által megismert németországi egyetemen kevesebb egyéni ráfordítást igényelt a segítségkérés. A tanácsadó szolgálat segítette, kínálta a segítségkérés lehetőségét:

„Odakint meg ugye folyamatosan ott volt az iroda, és minden kedden meg csütörtökön volt ilyen »cafe stunde« -nak hívják, tehát hogy be lehetett menni kávézni, és akkor ott lehetett mindenkivel beszélgetni, és ott voltak azok az emberek, akik ugyanúgy, mint itt, az irodában dolgoznak és akkor ők is beszélgettek meg segítettek, úgyhogy igazából szerintem szervezett volt. Nem az volt, hogy mondjuk egy héten van egy óra fogadóóra, és ha nem tudsz elmenni, akkor így jártál, hanem azért tényleg mindig ott voltak, ha más nem akkor e-mailben.” (Margo)

A tizenöt megkérdezett diák közül kettő számolt be személyes problémáról. A kint tartózkodásuk alatt egy diáklány jelentkezett a kortárs tanácsadónál és azt követően a hazajövele után életvezetési tanácsadásra jelentkezett. Elnémtesedtem, utólag így címkézte problémáját. Az addig elnyomott része felülkerekedett, summázta.

Egy másik hallgató az ösztöndíjas időszak alatt veszítette el kedves barátját. Védtelenül érte a hír és nem volt senki, akivel megbeszélhette volna. A beszélgetés időpontjában is nagyon részletesen és elevenen mesél a megélt tehetetlenségről és védtelenségről. A felsőoktatási tanácsadás minden európai intézménye rendelkezik saját, vagy egy partnerintézeti kapcsolattal, ahol a krízishelyzetbe került hallgatóknak díjmentes szolgáltatásként segítséget nyújtanak. Szükséges lenne az útravaló információk sorába ezt a tételt is felvenni, a tanácsadói támogatás különféle formáit biztosító irodák és szervezetek listáját összeállítani.

A SZOCIÁLIS HÁLÓ ÉS A TÁRSAS TÁMASZ

A szociális kapcsolatok rendszere a mindennapi életvezetés stresszhelyzeteivel szemben védőhálót képez a tanácsadási, egészség-pszichológiai, magatartás-tudományi szakirodalom eredményei alapján. Panna a saját élményszintjén fogalmazta meg alapvető félelmét:

„Volt egy alapdolog, ez új volt, mert még ilyen situációt nem éltem át, hogy teljesen mindenkit elvesztek, és akkor teljesen magamtól kell újra felépítenem a kis szociális életemet. De végül nem volt ezzel probléma.” (Panna)

A felsőoktatási tanácsadás intézményes szinten legtöbbit a kortárs tanácsadás változatos szolgáltatásainak kiépítésével tehet a hallgatók szociális kapcsolatainak segítéséért. A korábbi fejezetekben elemzett narratívák ezt világosan alátámasztják.

A megkérdezett 15 diák különböző konstellációkban, de a kiutazást megelőző szakaszban szervezték és az első időszakban már rendelkeztek magyar kapcsolattal, kapcsolathálóval. Később a kapcsolatháló más országokból érkező ERASMUS diákokkal bővül és ritka esetben helybéliekkel. Ez az adat megegyezik a szakirodalomból (összegzően Kay és Harrell, 1994, Ward, Bochner és Furnham, 2001 valamint Sigalas, 2010) ismert tényekkel: a nemzetközi ösztöndíjas diákok legszorosabb kapcsolata a kibocsátó országokból érkező honfitársak és azt követi a más nemzetiségű ösztöndíjas diákokkal való kapcsolat. A befogadó ország fiataljaival ritkán kerülnek szorosabb kapcsolatba. Allport (1954) kontaktus hipotézise az elmúlt fél évszázad ellenére is helytálló: a különböző etnikai csoportok tagjai közötti kapcsolatteremtés egyik alapfeltétele a kapcsolatba lépők egyenlő státusza.

Janina megfogalmazásában így hangzik:

„Hát a kapcsolatokról még annyi jutott eszembe, hogy nagyon érdekes, hogy mivel mi egy ilyen kisvárosban voltunk (Antwerpen) így elég érdekesen kialakult az Erasmus-ok között – legalábbis a mi barátságainkat tekintve – egy ilyen keleti blokk-nyugati blokk felosztás. Ez alatt nem azt kell érteni, hogy teljesen elszeparálódtak az ezekből az országból jövő emberek, hanem hogy mi magyarok szívesebben voltunk együtt a bolgárokkal, lengyelekkel, a szlovén lánnyal. Valahogy ez így alakult, hogy velük lettünk a legszorosabb barátok. Velük egyszerűbben több mindent csináltunk. Persze ez nem zárta ki, hogy ha egy helyre kerültünk a németekkel vagy a spanyolokkal, akkor ne jöttünk ki volna szuper jól, nem volt semmi konfliktus. De érdekes módon mi, keletiek, sokkal jobban összetartottunk egymással. Talán, mert nekünk nem volt annyi pénzünk és a lengyelek jobban megértették azokat a vicceket, hogy miért eszünk zsíros kenyeret hagyományával. Hát így.”

A kapcsolatteremtés minden narratívában kiemelkedő feladatként fogalmazódik meg. Személyiségük erősen átfesti a mikénteket. Mind a tizenöt narratíva az egyéni kezdeményezés kiemelkedő fontosságáról tanúskodik. Szorosán vizsgálva a lehetőségeket, ez az egyetlen eszközük az új, ismeretlen kontextusban, ahol megélhetik az önrendelkezésüket.

A társas támasz indirekt befektetésként jön létre, a közös tevékenységek során. A narratívákban erre is találunk példákat.

„[Az] utazás előtt szerveződött egy olyan levelezőlista, amire az ugyanarra az egyetemre utazó magyar diákok kerültek fel, így felvettük a kapcsolatot, hatan-heten, és találkoztunk is az utazás előtt. [...] Mi a magyarokkal megoldottunk mindent, ezzel nem volt gond. Ha valaki tudott valamit, akkor szóltunk egymásnak. Magunknak megoldottuk a fennálló problémákat. Jól összejött a csapat a félév végére, sokat voltunk együtt.” (Herbert)

„Én nagyon aktív voltam. Igyekeztem mindenkivel szóba elegyedni, mindenkivel, mániákusan. Mindenkivel beszélgetni, minél több ismerősre szert tenni, minél több programra elmenni, és minél több programot szervezni.” (Lujza)

„Volt egy orientációs hét a lelegején. Meg azokkal a magyarokkal, akiről tudtam, hogy szintén a maastrichti egyetemen csak esetleg más karon fognak tanulni, pár emberrel találkoztam, volt egy közös email-listánk, és velük már volt egy alapkontaktom, ami biztonságos hátteret nyújtott. Másik oldalról meg az orientációs héten gyorsan összeismerkedtem sok emberrel, aztán meg az órákon még továbbiakkal, és akkor nem is tudom... talán 2 hét, vagy 2-3 hét után kialakult a kis saját társaságom a saját karom embereivel, meg volt ez a magyar társaság is, és akkor a kettő között lavíroztam, mikor hol volt jobb program, vagy mikor mit beszélünk meg.” (Panni)

„[...] azt gondolom, hogy alapból barátkozós típus vagyok, tehát nem erőlködtem, de valahogy mégiscsak összekovacsolódtam egy csapat. Onnantól kezdve már egyértelmű volt, hogy akkor mi mindig találkozunk, ide megyünk - oda megyünk, közös órákat veszünk fel, tehát valahogy így kialakult az elején, amikor volt a beiratkozás, akkor ugye mindenki kérdezgette a másikat, hogy te honnan jöttél, mit csinálsz, meg milyen szakon vagy, és akkor ez utána így kialakult, elég gyorsan. [...] – hát ugyanúgy Erasmus-osok akik [...] Európából, Amerikából meg más országokból jöttek, [...] az elején mindig mennünk kellett oda intézkedni, meg hallgattuk ezeket az előadásokat, és akkor akarva-akaratlanul összebarátkoztunk. [...] Innen Szegedről is volt egy másik lány, aki ugyanazon a szakon van, mint én, és ugyanúgy öt éve, és eddig még nem is találkoztunk, külföldre kellett mennünk ahhoz, hogy megismerkedjünk.” (Margo)

„És Facebookon. Én rákerestem a Facebookon, ahol megtalálhatom azokat a valakiket, akik arra az egyetemre jelentkeztek, amire én, és elkezdtem őket bejelölgetni, úgyhogy küldtem izét is: mi a helyzet? Valamikor bulizhatnánk, meg satöbbi, satöbbi és akkor nagyon kedves válaszok érkeztek. Volt, akivel görögórán összefutottam vagy a suliban. És akkor meg rendeztek Erasmus-os bulikat, ez az EFM nevű szervezet, ami minden országban megtalálható, és ott összefutottam ezekkel az emberekkel, de először csak egy-kettőt megismertem, de sikerült pont a velejéből. Én mindig megtalálom a helyemet ilyen szinten! Zsák a foltját! Akkor más házibulikba is hivatalosak lettünk és hatalmasra nőtt a társaságom, úgyhogy én elég hamar megtaláltam ott a helyemet. Én nagyon élvezem külön az ilyeneket, amikor letesznek egy sporttáskával a világ közepén, akárhol, és találjam meg a dolgomat. Nagyon hamar barátokra találtam, meg nagyon jól tudtam kezelni a helyzetet.” (Ede)

„[...] összeharatókoltam a többi magyarral és tőlük kértem segítséget. A lakótársaim is sokat segítettek, hogy hol vannak a boltok, villamosmegálló, buszmeálló. Ilyenek.” (Janina)

Klára egyedül volt külföldi egy kis németországi egyetemen. Kapcsolathálója részben a közelben élő családi barátok és német csoporttársai képezték.

„Meg aztán ott volt egy olyan óra, ahol csoportban kellett dolgozni, és ott lett két pedáns tanuló lány, meg egy kicsit elesett, bénázós csaja csoportomban. És ezzel a két pedáns tanuló lánnyal jártunk el bulizni, és az egészen mulatságos volt. Mert tők más stílusúak voltunk, nagyon beszélgetni sem volt miről. És kicsit zavarba is hoztam őket, azt hiszem. Sok szempontból. De nem lettünk velük barátok, de tudtam, hogy rájuk számíthatok, hogy így elmegyünk kirándulni, meg együtt leszünk. Odafigyelnek rám, meg érdeklődnek is irántam, hogy mi ez a Magyarország? Miért jöttem el? Szóval ők voltak. [...] És ott nekünk vannak ismerőseink, még hozzá olyan családi ismerősök, akiknek nincs gyerekük. Engem meg már nagyon régóta ismertek, úgyhogy nagyon örültek, hogy én ott vagyok. És többször volt olyan, hogy ők szeretnek nagyon autóval kirándulni, és akkor elvittek engem is, meg operába mentünk, meg színházba, meg elmentünk együtt vacsorázni. Azt hiszem ez nekik is, meg nekem is nagyon jó volt.” (Klára)

Kisebb-nagyobb nehézségekről is beszámolnak a szövegekben. A honfitársakkal való kapcsolat minden ERASMUS-ösztöndíjas számára kiemelten fontos. Egy apró véletlen kapcsán tematizálódik egyik narratívában, hogy a kibocsátó egyetem nem köti össze a saját diákjait, nem segíti a kapcsolat kiépítését.

„Az is érdekes volt, hogy bementem az irodába valami miatt, hogy szerződés aláírás, és így 20-án tők véletlenül derült ki, hogy belelestem a lapokba, hogy lesz egy másik magyar diák. És nekem ez olyan furá volt, hogy két magyar kimegy, és akkor ezt miért nem mondják el? Figyelj, itt az e-mail címe, keressétek meg egymást. Én azt hallottam, ilyen szokott lenni. És akkor az volt, hogy vele kint találkoztunk. Én azt gondolnám, hogy ez alap. Valószínűleg nem látok bele abba, hogy hogyan működik a munkafolyamat, meg nem tudom, hogy akkor kinek kellett volna. [...] Végül is nem akarom hibáztatni őket, mert nem látok bele abba, hogy miket csinálnak, de ez sz... ul jött ki.” (Laci)

Nadine a barátjával együtt lakott Párizsban.

„...merthogy egyszerűen inkább a külföldiekhez találok meg az utat és kevésbé a helyiekkel vagy hát sokkal nehezebb. Pedig azt én is szerettem volna, ha sikerül ott jobban otthon érezni magam. Mondjuk, ahhoz képest még így is otthon éreztem magam, csak az emberek szintjén... Ahhoz képest, ahogy itthon van szociális háló, ott egyáltalán nem volt.” (Nadine, Párizs)

Orsi, ritka kivételként, Finnországban más magyar diákoknak köszönhetően betekinthezt a helyiek életébe is.

„Bár nem a mi intézményünk révén, hanem volt kint egy másik egyetem, ahova szintén érkeztek magyar diákok és velük felvettük a kapcsolatot és házakhoz hívtak meg bennünket, meg szaunázni mentünk, rendes fajfűtéses szaunába, ezek voltak.”

AZ ERASMUS ÖSZTÖNDÍJ HOZADÉKA A NARRATÍVÁKBAN

Az egyetemnek érdeke saját hallgatóinak a sikerességét segíteni, az ERASMUS ennek egy lehetséges módja. Mind a 15 narratíva sikerekről, eredményekről, pozitív változásokról számol be.

A szakmai továbbfejlődés narratívái az önbizalom megerősödéséről, a kapcsolatháló bővüléséről és kulturális tanulásról és empátiáról szóló szövegekkel egy csoportban jelennek meg. Szinte lehetetlen a szakmai és emberi változások csoportjait különválasztani. Legfeljebb hangsúly- és aránykülönbségekről lehet beszélni.

Herbert frappáns megfogalmazású összegzése nem egyedi.

„Rájöttem, hogy a dolgok nem csak úgy jönnek, hanem meg kell értük dolgozni, akármiről legyen is szó: tudás, munka, párkapcsolat. Specifikálni talán nem is tudom, de az összkép jobb lett, érettebb lettem.” (Herbert)

Az, hogy a változások elkerülhetetlenek, Jani megfogalmazásában így hangzik:

„Hát szerintem az, hogy ennyiféle kultúrából jön és ilyen kis helyen van összezárva, mindenkiben nagy változásokat idézett elő. Ezt azért mondom, mert velem így lett. Olyan barátságok szövődtek, amik nem biztos, hogy szövődtek volna a normál életben. Én összességében csak jót tudok mondani, mert olyan embereket ismertem meg, akik most is barátaim, szóval, akik közel állnak hozzám. Mindenki azt mondja, hogy egy félév kevés, de ez egy nagyon intenzív félév volt.”

Tizenöt ember a saját képességeivel az intézmények által rendelkezésre bocsátott keretek között szakmai sikereket ért el és megerősödött, nőtt az önbizalma és európai kortársakkal bővült a kapcsolathálója.

„Elégedett vagyok a nyelvtudásommal, azzal, hogy képes voltam végigcsinálni, és elvégeztem 60 kreditet, ez jelentős lépés volt, nem mindenkinek sikerül. A nyelvtudásom sokkal jobb. Letettem a felsőfokú nyelvvizsgát. [...] Kommunikáció, emberismeret terén, emberekhez való viszonyulásban is sokat fejlődtem.” (Herbert)

„Főleg a nyelv, meg hogy szociálisan jól érzem magam, sok mindent csináljak, ne féljek, magabiztosabb legyek. A német, letettem a német felsőfokút. Hogy ne legyek magányos. Hogy ne pótcselekvésekkel töltssem az időt. Tudjam, mit szeretnék. Magabiztosabb [lettem]. Sikerült, de meglátjuk, nem tudom ezek mennyire tartósak. [...] Világlátottság, tolerancia, megértés, nyelvtudás, széles látókörűség, ezek biztosan. Ami kérdéses, az a személyiségfejlődés.” (Lujza)

„Kettő ilyen volt, az egyik az angol nyelvnek a továbbfejlesztése, a másik meg a tanulmányi, rengeteg olyan dolgot sikerült hallgatnom, amit itthon nem, tehát sokkal progresszívebb dolgokat, mint amit itthon tanulunk. Mindkettőben sikerült fejlődöm [...] Összességében nagyon pozitív élményként maradt meg. Főleg az a része, hogy magamnak mindent megcsináltam, meg hogy kiépítettem az új kapcsolathálómat kint, hogy magamat láttam el, hogy egy teljesen új országban tudtam életet kezdeni. És mire már teljesen megszoktam, meg beilleszkedtem, akkor el kellett jönni, szóval ilyen téren egy kicsit rossz volt, meg nyilván nehéz volt onnan eljőnni, de akkor is éreztem, hogy ez pont elég. De nem volt honvágyam még akkor. [...] Ahogy visszajöttem, észrevettem, hogy itthon jobban be vagyok ágyazódva a budapesti kultúrába [...] És ez egy tök jó élmény volt, és meg is értettem, hogy más, ha ott élsz, ahol felnőttnél, mert ezt nem pótolja semmi, hogy akárhova mész, összefutsz a régi általános iskolás osztálytársaiddal.” (Panni)

„Az egyetlen célom, ami annyira nem teljesült, hogy szerettem volna a szakdogámhoz kapcsolódóan több órát hallgatni, de nem nagyon voltak meghirdetve, [...] viszont az a célom, hogy az országot jobban megismerjem, utazgassak, meg új barátokat szerezzek, akik ugye Európából, Amerikából jöttek, igazából úgy az egész világról, az meg sikerült. Meg hogy kicsit öneltartó voltam, és végül is ez is egy célkitűzés volt, hogy próbáljak úgy kijönni, hogy ne kelljen a szüleimtől támogatást kérni. Tehát így ez a része teljesült. [...] Hát, szerintem valamilyen szinten mindenkin változtat, talán önállóbb lettem, nem ijedek meg attól, ha valamit el kell intézni és nem sikerül, akkor addig megyek, amíg nem tudom a jogaimat érvényesíteni.” (Margo)

„Megtanultam, hogyan kell beilleszkedni egy idegen kultúrába, hogy álljak helyt egy olyan helyen, ahol sokszor nem tudok szót érteni az emberekkel, mert nem beszélik a nyelvet (angol) olyan sokan. Természetesen az angol segített a legtöbbit! Abból a mai napig profitálok most már! Úgyhogy ez jó befektetés volt ebből a szempontból is. Meg hát, abban is segíthet, hogy most keresek szakmai gyakorlatot és most írni fogok kintre a koordinátoromnak, a kinti professzoromnak (ott úgy neveztük), hátha esetleg tud nekem segíteni, úgyhogy igen, ebből a szempontból is. De ez a más kultúrába való beilleszkedés ez igen, komoly dolog! Felvenni azokat a szakásokat és megpróbálni helyénvaló viselkedést hozni, ez nem egy egyszerű dolog! Ezt fogom tudni használni később is.” (Ede)

„Az nagyon jó volt, hogy mindenfelől jöttek emberek és egy teljesen nemzetközi csapatba kerültünk és egy kicsit kinyílt a világ, meg az emberek felé is. Sokkal felszabadultabbnak éreztem utána magamat, mertem kommunikálni velük. [...] Az ember a saját lábára áll, nevelés volt: közösségépítés, közös sütés-főzés kezdődtek el például, [...] a nagy messzeségből, kétezer kilométerről, ha valami probléma van, akkor azt hogyan lehet kezelni úgy, hogy nincsenek ott az itteni barátok, nincsenek ott a szülők.” (Orsi)

„Az biztos, hogy sokkal önállóbb lettem, vagy hát megtanultam boldogulni egy idegen helyen. Meg azt hiszem, hogy céltudatosabb is lettem azzal kapcsolatban, hogy mit akarok, merre akarok haladni. Ja, igen, ez is volt egy ilyen célkitűzésem, hogy ez a nemzetközi (tanulmányok szak) annyira tág és homályos terület és hogy ezen belül valamennyire irányokat találni és végül ez is úgy sikerült valamelyest. Ja, hát szerintem ez (az Erasmus-ösztöndíj) mindenképpen javára válik az embernek, és sokat lehet belőle tanulni!” (Nadine)

„Mivel diploma előtt mentem ki, voltak kétségeim, hogy ez így szakmailag nem lesz jó, hogy diploma előtt kísérletezek. Aztán annyira redukáltam a fő célt, hogy a francia nyelvet rendszeren felhúzzam, és azt hiszem, hogy ez sikerült. [Szakmailag] Hát mondjuk inkább érdekes volt, mint hasznos, mert ez nagyon más volt. Meg azt hiszem ez az iskola gyengébb, mint az enyém. De érdekes volt. Meg lehet, hogy többet profitáltam volna abból, hogy ha pont akkor itthon maradok, de igazából tényleg érdekes volt és így se lett rossz. [...] Mondjuk, büszke vagyok magamra, mert szerintem tök jól menedzseltem le ezt a négy hónapot. Erre büszke vagyok. Meg hát sokat fejlődött a művészettörténeti ismeretem. (nevet) Igazából apró dolgokból tevődik össze, egy nagy dolgot nem is tudnék mondani. Céltudatosabb lettem. Nem esem kétségbe, hogy ha egyedül kell lennem. Meg megtanultam jól beosztani az időmet. Vagy hát ez még kint ment, itthon most már kevésbé (nevet). De nagyon jó kis napirendeket találtam ki magamnak, és ez nagyon pozitív volt.” (Csilla)

„Amikor kimentem még csak nagyon kezdetleges céljaim voltak, hogy most megtanulok rendszeren angolul, ami elég jól sikerült és azóta is tudom ezt a tudást hasznosítani. De utána már inkább ilyen céljaim voltak, hogy a kapcsolati tőkét próbáljam gyarapítani és majd kamatoztatni. És azt gondolom, hogy ez nagyon nagyon jól sikerült. Mondjuk ezt most így furcsa mondani, mert nem úgy tekintettem erre, mint kapcsolati tőkére, hanem mint barátokra. És, hogy megállni a helyem egy ismeretlen országban egy teljesen ismeretlen környezetben, hogy úgy megyek ki, hogy nem ismerek senkit, és csak magamra számíthatok. És ez is sikerült. Úgy gondolom, hogy nagyon megerősödve és céljaimat elérve értem haza. [...] Hát mivel ez a barátnőm volt kint, ezért tudtam nagyjából, hogy ott kint miket fogunk tanulni, és volt ott kint egy óránk a Megoldásfókuszú terápia, ami kifejezetten érdekelt és azt szerettem volna elsajátítani vagy majd később alkalmazni. Aztán most úgy vagyok velem, hogy elképzelhető, hogy ebből fogok szakdolgozatot írni. Úgyhogy úgy gondolom ez is egy jó céllelés.” (Karolina)

„De röviden összefoglalva a nyelv, tanulmány, hogy megismerjek dolgokat, például a szakdolgozat témám is kintről jön, kultúra, új emberek megismerés és az ország megismerése. Voltam a Sarkörön túl, meg ilyen helyeken és rácsodálkoztam a világra. És még valami nagyon fontos nekem: az önállóság. Mondjuk ez nem teljesen sikerült, mert nem tanultam meg olyan jól főzni, mint ahogyan akartam (nevet), de [...] megtapasztaltam, hogy milyen egyedül lakni. Elégedett vagyok az egész Erasmusszal.” (Vilmos)

„Nagyon rossz volt hazajönni, én tisztára rosszul éreztem magam. [...] Rossz volt, hogy itthon teljesen más a rendszer, meg a szemlélet, kint tetszettek az órák, gyakorlatias, meg mindenki szólhat, ahhoz képest, amihez mi szokva vagyunk. De aztán jó élménnyé tudtam formálni és fel tudtam használni csomó mindent. Nagyon sok óránk szólt az interkulturalitásról és a kommunikációról és ezt be tudtam építeni a tanulmányaimba is. Meg utána én is mentor lettem, segítettem két belgának, meg két afgán srácnak. Szóval ilyen szempontból jó volt, hogy olyan dolgot tanultunk kint, amit ilyen jó gyakorlat szerint csinálnak, és én át tudtam hozni. Meg, hogy hogyan kell bánni a külföldiekkel, kapcsolatépítés, hogy miben segítsünk nekik.” (Janina)

„Szélesebb látókör, toleránsabb lettem meg önállóbb, még jobban ledöbbsentem, hogy a magyarországi egyetem mennyivel gyengébb. Hát most így ez jut eszembe. [Az önállóság az milyen értelemben?] Hát, nincs olyan, hogy hazamegyek, hogy most beteg vagyok, és jó lenne, ha valaki főzne rám. De igazából az volt a jó, hogy kimentem, és ott semmi problémám nem volt. Kimentem, és tanulni kellett, mondjuk azt baromi sokat. Közben nem kellett nagyanyámat elvinni az orvoshoz, nem kellett elmennem, mit tudom én, apámnak asztalos cuccokat venni, meg elmenni az OBI-ba. Szóval a saját ura voltam az életemnek. Azt vettem, meg azt főztem, meg oda mentem, ahová akartam menni.” (Laci)

„Az előadók tudtak előadni, volt bennük humor. Amikor a demokrácia szó elhangzott egy előadáson, akkor senki nem volt felháborodva, hogy de mi nem is politikátörténetet tanulunk, hanem tájépitészetet. Meg valahogy ez a kultúrájukban benne volt, ez a szó. Volt egy külön terem, ami a hallgatóknak volt fenntartva, volt számítógép meg nyomtató, meg tervezőasztal, meg minden, ami a tervezéshez kellhet. És ott töltötte mindenki a délutánjait nagyjából. És a feladatokat is ott csináltuk, és a tanárok is odajöttek konzultálni. Ez is tök jó volt. Volt csoportmunka, az nagyon hiányzik, hogy tényleg, ott azt éreztem, hogy nyolc emberre jutott ott egy tanár egy tervezési feladatban, és az tök jó volt. És tényleg lehetett rájuk számítani, és nem nagyon hagytak minket szabadon, de közben meg elmondták a véleményüket, és nagyon keményen kritizáltak. De valamiért ez nekem nagyon szimpatikus. Egyensúly volt.” (Klára)

„Az, hogy megtanuljak németül, az nem annyira sikerült, mert hogy nem írtunk. Mert hogy ez a tantárgyból is fakad. És beszélni meg pont úgy tudok, ahogy kínaiul is, ha arról van szó. Ebben nincsenek nagyon gátlásaim, meg elvárásaim, aminek meg kell felelni. Mondjuk ez egy cél volt, de nem sikerült. Aztán elmentem egy nyelvtanfolyamra, úgysem sikerült. De ott is a beszédre gyúrtak éppen, úgyhogy az nem jött össze. [...] És az, hogy az egyetemen direkt, mondjuk, hogy megtanuljak Photoshoppal meg ilyen számítógépes dolgokkal bíbelődni, az sikerült. Egyrészt autodidakta módon, másrészt meg azért, mert ott voltak olyan órák, az tök jó volt. Úgyhogy ilyen szkilletek nagyon sokat tanultam. Úgy érzem, más cél nagyon nem volt. Az, hogy magamban legyek, na az elég építő jellegűen hatott. Meg kiszabadulni a szoros budapesti kapcsolathálóból. Az sikerült. De ez egy nagy élettapasztalat.” (Klára)

„Kint sokat tanultam. Utána jobban is figyeltem itthon, jobban tanultam. Ott az élő nyelvet boncolták. Itt sokkal rosszabb pedagógusok a tanárok. Én vagyok, nincs szerep előre. Szüleimmel, de az első kiutazás után megváltozott a helyzet.” (Ivana)

REINTEGRÁCIÓ

Azt, hogy miért lehet szüksége professzionális segítségre a visszatérőknek, Klára fogalmazza meg pontosan.

„Emberileg, személyiség szempontjából nagyon nagy tapasztalat volt külföldi bevándorlónak lenni és teljesen megfosztva lenni. Az is cél volt, hogy teljesen megfosztva lenni a státuszomtól, hogy azt éreztem, hogy én a mi kis egyetemünkön egy mérhetetlen elit zsidó lány vagyok, akinek a szerepéből egyszerűen nem tudok kivetközni. Meg nem is akarok. Hogy Bajorország az pont egy olyan kellő távolság ahhoz, hogy senki ne akadjon ki, ne vegyék

észre rajtam ezeket a jeleket. Mert nekik a külföldi, az külföldi. Szóval ez egy ilyen nagyon fontos élettapasztalat volt. Kiszolgáltatottság-érzés." (Klára)

Az önreflexió, aminek a segítségével Klára megszövegezi a „nagyon fontos élettapasztalatát” nem áll automatikusan rendelkezésre. Hosszú tanulási folyamat előzi meg. A kulturális kontakt, a sajtótinktől különböző kultúrában való eligazodás, a megélt és feldolgozott sikerek és kudarcok segítik az „eszköz” kidolgozását.

Ugyanakkor az önreflexió, a reflektivitás nem teszi egyszerűbbé a mindennapokat:

*„Hát az nagyon furcsa volt. Tényleg, mindenki nagyon mondta, hogy utána más szemmel látta, hogy milyen itthon, és az tényleg igaz. Volt negatív része is, hogy mennyire rossz állapotok vannak. Ezt is sokan mondták. Hogy sokkal éle-
sebben látja az ember, hogy mennyire rosszabbul élnek az emberek, mennyivel többet dolgoznak, meg ami a tévében
megy. Az is, pont, amikor visszajön az ember, akkor nagyon élesen látja az ember. Ugyanezeket a dolgokat.” (Janka)*

*„Sokkal kommunikatívabb vagyok olyan emberekkel, akik felé nem biztos, hogy nyitott voltam azelőtt. És sokkal
segítőkészebb vagyok, teljesen magától értetődő, hogy kisegítem a külföldieket, mert tudom, hogy milyen bé-
názni külföldön. Bárcsak akkor is mindig odajött volna valaki, hogy mi a baj. Szóval sok változás kommunikációval,
emberekhez való viszonyulásban.” (Janina)*

*„Egy olyan környéken laktam, ahol abszolút kisebbséghez tartoztam fehéreként, és ez is egy nagyon-nagyon jó
élmény volt, amit szerintem mindenkinek meg kéne tapasztalni és akkor visszajönni ide Budapestre, egyhangúnak
tűnik. Tehát, az első pár hét rossz volt, aztán meg tök sokat adott az itthoni tartózkodásomhoz is.” (Nadine)*

A visszatérők legnépesebb csoportja csak a hiányérzetek, a furcsaságok megfogalmazásáig jut el narratívájában. A reintegrációs folyamat leggyakoribb címkéje a „fura, furcsa volt” kifejezés, de a „magány, az unalom, depresszió, teljesen idegennek éreztem magamat, egy ideig nem nagyon találtam a helye-
met, nem tudtam senkinek elmondani” is a visszailleszkedés krízisének a fedőneve, a visszatérés utáni elidegenedés, izoláció megnevezése.

*„Az első dolog, ami furcsa volt, az az oktatás minősége, hogy nem volt annyira jó, mint mondjuk odakint, meg nem
tudom, olyan fura volt visszailleszkedni. Meg ott hiába nem volt az ösztöndíj olyan magas, mégis hozzászokik az
ember egy bizonyos életszínvonalhoz. A németek ennyi pénzből nem jönnek ki, viszont a magyarok szerintem eb-
ből a pénzből egész jól ki tudnak jönni, és olyan dolgokat is megengedhetnek, amiket lehet, hogy itthon nem vesz
meg az ember, és lehet, hogy még kevesebb pénzért is, mint amúgy itthon kifizet érte az ember, tehát igazából azt
vettem észre, hogy csökkent az életszínvonalam.” (Margo)*

*„Hát először azért szokatlan volt és furcsa, nem igazán találtam a helyemet. Hiányzott a biciklizés. Mondjuk ezt
még meg is oldottam, mert én hazahoztam a biciklit, amit kint hajtottam, de itthon meg egyszerűen nincs az az
infrastruktúra, ami ott van. Nagyon szokatlan volt még, ha bekapcsoltam a tv-t, hogy magyarul szólt hozzám, az
leírhatatlanul negatív érzés volt. Kint minden filmet feliratoznak, minden eredeti nyelven van, például a National
Geographic vagy a Discovery is. Vannak, amik hiányoznak és vannak, amik nem. Amik nem, az például az ismerő-*

seim meg a barátaim, meg az, hogy én itt születtem, ez a hazám, ezt nem pótolja semmi más. Ami hiányzik, az a mentalitásbeli különbség, az életvitel, életstílus, hozzáállás.” (Herbert)

„Kicsit unatkoztam. Magányos voltam. Elégedett voltam magammal, hogy megcsináltam, meg jól jöttem ki belőle minden szempontból.” (Lujza)

„Az első pár hétben teljesen depressziós voltam, nagyon lehangoló volt az egész, de mondjuk hosszú távon, meg középtávon is abszolút olyan hatása volt, hogy sokkal lelkesebb voltam mindennel kapcsolatban. Tehát, itthon aztán belevetettem magam egy csomó mindenbe és aztán egy nagyon aktív évem volt, [...] és ez szerintem nagyrészt ennek köszönhető. Tehát, hogy egy évig távol voltam és ez nekem biztos, hogy nagyon sokat segített, nem t’om, nem t’om, hogy így perspektívát nyerjek egy kicsit!” (Nadine)

„Hát többé-kevésbé. Legelső nap, amikor megérkeztem még teljesen idegennek éreztem magam a villamoson jeggyel, nézve az embereket egy norvég sapkával a fejemen. „An English man in New York” esete volt egy kicsit. De utána folyamatosan találkoztam az emberekkel, mentünk sörözni, szánkózni, egymás élményeit is megbeszéltük. Nekem nem volt nagy gondom a visszailleszkedéssel. Talán pont azért, mert próbáltam az emberekkel tartani a kapcsolatot ezeken az online felületeken. Már vártam, hogy itthon legyek.” (Vilmos)

„Meglepő volt, hogy mindenki magyarul beszél, de most gondolom nem ez a kérdés... Teljesen leállt ez a nagy pörgés, és egy ideig nem nagyon találtam a helyemet. És úgy éreztem, hogy az itteni pörgés-forgásból kiestem. Annak ellenére, hogy hamar bekapcsolódtam mindenféle szervező munkába. Fura volt, hogy nem nagyon tudtam senkinek elmondani, hogy mi ez az Erasmus, vagy nem is próbálkoztam vele, mert azt gondoltam, hogy úgyse értik meg igazán mások. Minimális elszigetelődés volt csak.” (Karolina)

„Pont karácsonykor jöttem haza, és nekem az első hónapot végig kellett vizsgázni, szóval elég nehéz. De tudtam, hogy így fogok hazajönni, és utána lévő félévben két szakdolgozatot írtam. Szóval ilyen téren tudtam, hogy a nagy szórakozás után nagy váltás lesz itthon. Azt gondolom, az én esetem kicsit speciális, mert úgy jöttem vissza, hogy tudtam, hogy ez a félév nekem egy izolált és tanuló félév lesz, de azon kívül nem volt probléma. Gyorsan visszarázódtam.” (Panna)

A változás ténye alapvető tapasztalat. A különbség a feldolgozás mikéntjében látható. Hogy egyáltalán eljutnak addig, hogy a visszatérés utáni köztes lét időtartamát lehet rövidíteni, konstruktív energiaforrássá transzformálni.

Janina, az egyetlen, akinek van erre vonatkozó elképzelése, szerinte a „visszaérkezést” egy csoportos alkalom segíthette volna:

„Nem tudom, talán azt tudom elképzelni, hogy jó lett volna egy ugyanolyan információs nap, mint kimenetel előtt volt, csak egy ilyen »poszt-Erasmus nap« haza érkezés után két héttel. Hogy mindenki üljön össze vagy két csoportba, és akkor mindenki elmondhatta volna, hogy ki honnan jött. És lehet, hogy ha összehozzák az embereket, akik egyszerre tértek haza [...] jobb lett volna egymás között megbeszélni ezeket a dolgokat. Szerintem jó lett volna, de teljesen elmaradt.”

A narratíva egyéb részeiből tudjuk, hogy Janina szociális munkás szakon tanul, Belgiumban tanult, és mint írja „Nagyon sok óránk szólt az interkulturalitásról és a kommunikációról, és ezt be tudtam építeni a tanulmányaimba.”

És ő az, aki azonnal munkába fordítja a szerzett ismereteit. Ez az új egyensúly megszerzésének egyik lehetséges eszköze.

„Igen. Igen. Vagy utána, amikor hazajöttünk, én például Belgiumból jöttem haza és volt két belga diák és azoknak én lettem a mentoruk. Nekik ez jó is volt, mert én kicsit ismertem a kultúrát meg a nyelvet, ők meg nem ismertek senkit. És hát Pécs végül is nem annyira multikulti. Nekik hasznos volt.” (Janina)

Szélsőséges helyzet a Laci által leírt reintegrációra való képtelenség.

„[...] az az érdekes, hogy rájöttem, hogy nem szeretek Magyarországon lakni. Szóval én úgy képzelem el, az lenne számomra az ideális, tíz hónap külföld, két hónap itthon.” (Laci)

Vilmos és Ede nemcsak szakmailag, de emberileg is sokat tanult. Vilmos úgy értékeli, hogy a fizikai távolság lehetővé tette, hogy tágabb perspektívába helyezze a megélt élményeket, és új narratíva született a régi sérelmekből:

„Érzelmileg kissé helyreállt, hogy ilyen szépen fogalmazzak (nevet). Hát az ilyen régi sérelmeken inkább túltettem magam, az ember kicsit magában volt, kicsit jobban át tudta gondolni ezeket, meg teljesen más környezetben teljesen más ihletek jönnek. Nem volt az a budapesti megszokott légkör, ugyanazok az emberek, kicsit kiszakadt az ember. És így jobban át tudta gondolni a dolgait. Ha nem is tudatosan, akár tudattalanul. Az még, hogy mindenképpen szeretnék világot látni.” (Vilmos)

Ede a spanyoloktól tanult szakképeket integrálta, azokat hazahozta.

„Hát egy teljesen más élet, nem teljesen más, egy picit más életszemlélet alakult ki, hogy milyenek is ott, hogy mennyire mások, hogy mennyire lazábbak, mennyire máshogy gondolkodnak alapjában véve az emberekről satöbbi. Az időm legnagyobb részét spanyolokkal töltöttem annak ellenére, hogy Athénban voltam. És annyira kellemes stílusuk van, hogy amikor hazajöttem, azért hoztam is belőle haza valamit. Nem tudom pontosan elmondani, hogy mi a más, de valamiért más! Sokkal felszabadultabbak, sokkal kedvesebbek, közvetlenebbek és kevesebb rosszindulatú gondolatuk van, mint amit a környezetemben tapasztalok. Igen kábé. Meg kint sokkal finomabb a gyros!” (Ede)

A Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület munkatársai a kutatási eredményekre alapozva összeállítottak az ERASMUS számára két tréningmodult: az indulás előtti és a visszaérkezés utáni időszak prevenciósz feladatainak ellátásához (részletesen a 3. fejezetben).

A narratívák alapján elmondható, hogy 13 visszatérő diák a kulturális kontaktus pozitív hozadékairól számolt be, megismert egy új országot, sok, sokféle helyről származó fiatalal kötött sekélyebb,

mélyebb kapcsolatot. Nemzeti identitása kiegészült kozmopolita elemekkel. Egy hallgató narratívájában domináns a saját szociokulturális identitás „elvetése”. Fontos megjegyezni, hogy a narratíva egy pillanatfelvétel. A narratíva változik, attól függően, hogy a kulturális kontaktus ill. a reintegráció W-rajzolatú folyamatának melyik pontján van az egyén. Egy vegyes házasságból származó diáklány a kettős identitás felszínre kerüléséről és annak megerősödéséről számolt be.

A TANÁCSADÁSI SZÜKSÉGLETEK, PROBLÉMACSOPORTOK, INTÉZMÉNYI ELLÁTOTTSÁG

Ahhoz, hogy a szükséges tanácsadói hálózat struktúráját és elemeit áttekinthessük szükséges számba venni, milyen elemek/szolgáltatók szükségletek fogalmazódnak meg a multikulturális környezetben történő tevékenységekre a felkészülést és az onnan visszatérők reintegrációját segítő tanácsadói szolgáltatások terén. Szükséges azt is hangsúlyoznunk, hogy a felmerülő problémák nagy részét csak előhozza az interkulturális tanulás, a multikulturális környezet.

A PROBLÉMATÍPUSOK IDŐSZAKOK SZERINT

Az elindulás előtt

- információs

Az ott lét alatt

- a lakáskeresés
- a helyi viszonyokhoz való alkalmazkodás
- a nyelvtudás hiányaiból adódó problémák
- a rendelkezésre álló pénz beosztása
- a tanulmányok/dolgozatok (coursework) abszolválása
- a honvágy és a pszichológiai problémák

A visszatérés után

- reintegráció az egyetemi oktatásba
- reintegráció a hétköznapi életbe
- az ERASMUS-időszakban történt egyéni változások feldolgozása, az identitás újraserkesztése

A megfogalmazott problémák három nagy típusba sorolhatók:

- A legnagyobb részük a tanulási/képzési/karrierépítési tanácsadás típusba sorolható. A problémák zömmel a tanulmányi időszak problémáit tematizálják: kreditfelvétel, kurzus- és vizsgakövetelmények, a szakdolgozat kinti témája, gyakorlat a fogadó egyetemen, az itthonitól eltérő oktatási szemlélet, a kreditek itthoni elfogadtatása, az ösztöndíj adminisztrálása.

- Interkulturális kontextusban jelennek meg a tanulási/képzés/karrierépítési problémák. A tanácsadói helyzetekben az interkulturális megközelítés alapvető eszköz. A témák egy részét a kibocsátó és a fogadó egyetemek különböző intézményi kultúrája generálja: az eltérő képzési követelmények, a rendszerek áttekinthetőségének mértéke, a diákok felkészültsége a kulturaközi helyzetekben létrejövő problémák felismerésére és kezelésére. Az egyetemi színterek internacionalizálódása szükségessé teszi, hogy a tanácsadók interkulturális készségeket sajátítsanak el.
- Életvezetési tanácsadói: mint az elemzésekből látható, az ERASMUS-időszak egyik fontos hozadéka az önállósodás folyamatának felgyorsítása, az egyéni határok, kompetenciák, felelőségek begyakorlása. A diákok nagy részénél a folyamat nem generál kríziseket, vagy legalábbis az elbeszélésekből nem rekonstruálható. A megkérdezett diákok csoportjában a pszichológiai segítséget igénylő életvezetési tanácsadói típusú probléma megjelenése a korosztályi átlaghoz hasonló. Lisznyai (2006) vizsgálatai szerint a felsőoktatási populáció 10-15 százalékának van szüksége pszichológiai tanácsadásra, a felmerülő életvezetési problémáinak szakszerű, hatékony és mindegyelőtt időtakarékos megoldására.

A TANÁCSADÁSI KOMPETENCIA TERÜLETEK

A felsőoktatási tanácsadók által képviselt tanácsadói gyakorlatnak az az alapfilozófiája, hogy a tanácsadók teljes körű és szakmai mélységű segítséget nyújtsanak, ugyanakkor tiszteletben tartásuk a kliensek önirányító képességét és saját döntéseikhez való jogát (Ritoók, 2006). A pályaválasztási és pályafejlesztési tanácsadás Borgen és Hiebert (2006, 390-1) szerinti definíciója elkülöníti a segítségnyújtás *advice*, *guidance*, *counselling* típusát:

1. *Advice* vagy *advising* nem személyre szabott információadás. Az ERASMUS-felkészítés témaköréből ide sorolható a diákoknak a jelentkezés mikéntjére adott írásbeli és szóbeli tájékoztatás, az információs napok.
2. *Guidance* során a tanácsadók ismereteket gyűjtenek a kliensről és ennek alapján információkat adnak, egyéni szükségletre szabottan. Az interakciók iránya a kliens és nem a tanácsadó érdeklődését követi. A *guidance* helyzet, amikor a kliens egyéni szükségleteire szabott információkat kap és az interakciók iránya a kliens érdeklődését követi, biztosítja azokat az információs és intellektuális keretfeltételeket, amelyek lehetővé teszik a „közös útkereséssel megszületett, az adott időben a legjobb megoldás” (Ritoók) megtalálását. Ide sorolható az a helyzetek, amikor a diákok nem tudják a rendelkezésre álló információ halmazból kihálászni a nekik szükséges részeket, és szükségük van személyes beszélgetésre. Ez a típusú tanácsadás a narratívák nagy részében szükségletként fogalmazódik meg, viszont nem találják/kapják meg a segítséget.
3. *Counselling* során a tanácsadó a segítséget kérő diákkal az információadáson túl általánosabb és szerteágazóbb témákon dolgozik: pályaeépítés, pálya/munka-alkalmasság, diszfunkciók a munka és a magánélet szférájában, az életszerepek integrálása (Herr, 1997).

Az ERASMUS-időszakban felmerülő tanácsadási szükségletek rendszerezését Wiegersma modellje alapján lehet még pontosabban áttekinteni: a döntést tekinti az emberi problémák alapmodelljének, ahol a döntés minősége és a krízis kiváltó ereje határozza meg az intervenció formáját (Lisznyai, 2009).

Wiegersma (1976) modellje a tanácsadás öt szintjét írja le, minden szinthez rendel egy probléma nehézségi fokot, és kijelöli a beavatkozás módját és módszerét is. Elképzelése szerint ezeket a szinteket piramisként kell elképzelni, érzékeltetve ezzel a kliensek, az igénybe vevők egyre szűkülő körét is.

A narratívákban megfogalmazott problémák zöme a modell első két szintjébe sorolható.

	Probléma jellege	Kliens jellemzői	Konzultáció jellege és célja	Konzultációs szolgáltatás tartalma
1. szint információs tanácsadás	Egy nem világos, mindennapi élet-helyzet, melyben tájékozódni akar a választási lehetőségek közt.	Önállóan képes dönteni a problémájában.	Általános, többrétű információnyújtás, a választási lehetőségekről, azok következményeiről.	Ösztöndíj tájékoztató, az ösztöndíj adminisztratív feladatai, a fogadó egyetem írott tájékoztatója, (pre-arrival guide) kortárs segítői programok.
2. szint konzultáció	Bonyolultabb döntési helyzet, nagyobb mennyiségű információhiány, több ellentétes szempont, ellentmondásos alternatívák mérlegelése.	Bizonytalan, segítségre van szüksége a döntéshez, és/vagy ahhoz, hogy kitzúzza a célokat, megértse a körülményeket, kiválassza a jó megoldást.	Információadás személyre szabottan, a döntés főbb szempontjait és az értékelés dimenzióit ki kell dolgozni.	Kreditfelvétel, kredittörlesztés, lakáskeresés körüli bonyodalmak, tandem-program.
3. szint konzultáció	Komoly belső konfliktusok.	Bizonytalan a jövőjében, irreális, inkonzisztens vágyak.	Kliens feszültségének csökkentése, reális helyzetértékelés kialakítása.	Identitáskrízis, kulturális elidegenedés.

	Probléma jellege	Kliens jellemzői	Konzultáció jellege és célja	Konzultációs szolgáltatás tartalma
4. szint fokális tanácsadás	Problémák kiterjedt köre, az élet több területén, a személyiség belső régiói is érintettek. Döntési és neurotikus problémák kölcsönös egymáshatása.	Elvárásai nem reálisak, éretlen interperszonális kapcsolatok, szorongás, aggodalom, esetleg merevség vagy visszahúzóds.	Probléma fókuszba helyezés, döntéshez komoly önismereti munka szükséges, pszichológiai tanácsadás és esetleg pszichoterápia.	Identitáskriszis, kulturális elidegenedés.
5. szint pszichoterápia	Integrációhiány, dezorganizált személyiség, pszichés és/vagy organikus patológia.	Nem képes cselekedeteit összehangolni, nem képes a valóság követelményeihez igazodni, integráció hiánya, erős szorongás.	Integráció elősegítése kliens továbbküldése pszichoterápiára.	

A RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ TANÁCSADÓI HÁLÓZAT

Az ERASMUS-diákok narratíváiból körvonalazódnak a speciális, kiutazás előtti, a fogadó egyetemen töltött idő alatti és a visszatérés utáni tanácsadás szükségletek.

Felmerül a kérdés, hogy a magyarországi felsőoktatási tanácsadás intézményrendszere milyen kínálattal van jelen és képes-e mai állapotában a felmerülő keresletre adekvátnan reagálni.

A kutatás intézményi moduljában (4. fejezet) részletesen elemezzük a rendelkezésünkre álló adatokat. Itt most csak az ERASMUS-diákok interkulturális felkészítéséről pár szót: az ún. tájékoztató napokat a felsőoktatási intézmények nemzetközi osztálya szervezi, a 27 tanácsadó szolgáltatótól beérkezett tevékenységi és együttműködési adatsorok alapján 5 felsőoktatási intézmény nemzetközi osztályáról tudjuk, hogy foglalkozik hallgatói mobilitáshoz kapcsolódó tanácsadással.

ERASMUS-ösztöndíjra induló és onnan visszatérő ELTÉ-s hallgatóknak az ELTE Nemzetközi Osztálya hirdetett meg tréninget. Az egy éve indult kezdeményezés iránt az érdeklődés reményeink szerint növekedni fog, és egyre több fiatal veszi igénybe a szolgáltatást. Azok viszont, akik részt vettek indulás előtt felkészítő tréningen, nagyon pozitív tapasztalatokról számoltak be. (Részletesen lásd a 3. fejezetben)

A feladatok számosak. A pályázatokból, egyetemi forrásokból rendelkezésre álló szűkös források még inkább szükségessé tennék a különböző szolgáltatók szoros együttműködését, ahogy azt Watts és Van Esbroeck (1998), (idézi Murányi, 2008) európai tapasztalatokat összegző holisztikus tanácsadó modellje is javasolja.

Az életpálya tanácsadás (LLG) indikátorainak kidolgozása (Lisznyai, Ritoók, Puskás-Vajda, 2010) és a tanácsadói infrastruktúra megteremtése az Európai Unió országaiban párhuzamosan zajlik, célja az egész életen át tartó tanulás (LLL) folyamatának hatékonyabbá tétele, támogatása.

Az egyre bővülő szükséglet és kereslet, valamint a fiatalok felhasználói szokásainak következtében a tanácsadási csatornák sorában egyre fontosabb helyen jelenik meg az on-line tanácsadás. Az információs és tanulási tanácsadásban haladó és nagyon innovatív University of Reading Centre for Career Management Skills (CCMS) intézet munkatársai egy a narratív megközelítés tudományos eredményeit a gyakorlatban alkalmazó támogatási felületet dolgoztak ki. A „*Student Stories: Real Students, Real Voices, Real Journeys*” a <http://www.studentstories.co.uk> felületen tematikus blokkokba szerkesztett hallgatói narratívákat közölnek a nyilvánvaló szándékkal, hogy segítsék a felhasználó diákok önreflexiójának és életvezetési mintakészletének (vorbild) árnyalását, az egyetemi évek előtt, alatt és azt követően.

A feltöltött szövegekben ERASMUS-tapasztalatokról is beszámolnak a diákok. A magyarországi egyetemek ill. diákszervezetek honlapján elvéve találni beszámolókat a visszatérőktől. Ezen beszámolóknak a readingi példa szerinti szisztematikus közreadása egy hatékony, minden magyar anyanyelvű diák számára elérhető a feldolgozást és az önreflexió fejlődését segítő lehetőséget biztosítana.

A Readingi Egyetem tanácsadási felülete megvalósítja az Európai Unió Fehér könyvében megfogalmazott javaslatokat: azaz a fiatalok elérésének egyik leghatékonyabb formája lehet a felhasználóbarát internetes felületek létrehozása.

Az élethosszig tartó tanulás jegyében ezek a tapasztalatok vagy minták a karrierutak megszerkesztéséhez fontos segítséget nyújthatnak: eredményeink szerint még a legkreatívabb, legérettebb diáknak is szüksége van ötletekre, kipróbált, használható tippekre.

Az ERASMUS-ösztöndíjról visszatérő diákok narratíváiban a tanulási kompetenciák hiányossága is körvonalazódik. A tanulás tanításának szüksége nemcsak a nemzetközi mobilitás hallgatói kapcsán merül fel. De ebben a kontextusban még sürgetőbb feladat az önálló tanulásra való felkészítés.

Dávid (2010) megfogalmazásában „[...] *tanulási tanácsadás egy olyan interperszonális segítségnyújtási forma, amelyben a tanácskérőket tanulással kapcsolatos nehézségeik megértésében és megoldásában, a tanulási szokásaik hatékonyabbá tételében meghozandó változtatásokhoz szükséges önálló döntéseik kialakításában és megvalósításában segítjük. Ez történhet egyéni, és csoportos tanácsadás formájában egyaránt.*” Elsősorban az egészséges, „normális” tanácskérők segítségét szolgálja, ahol nem, vagy csak minimális mértékben jelenik meg a pszichoterápia iránti igény. Célja: az „aktív, önszabályozó tanulás” kompetenciáinak kialakítása annak érdekében, hogy a tanítványaink képesek legyenek az iskola falait elhagyva az élethosszig tartó tanulásra.

Az életen át tanulás kontextusában azt is fontos hangsúlyoznunk, hogy nemcsak az egyetemi tanulmányok teljesítése, hanem a munkába állás is szorosan összefügg a hatékony tanulási készségekkel, technikákkal.

A tanulási technikák begyakorlására és az önirányítás és önmenedzselés fejlesztésére kiválóan alkalmas csatorna az e-learning. Az University of Reading (*David Stanbury*) és a Freie Universität Berlin (*Edith Püschel*) gyakorlatában alap tanácsadási felületként működik ez a forma. Úgy a Freie Universität Berlin, mint a University of Reading által működtet on-line tanulási felületek új tanulási

technikák elsajátítását segítik, és a pályaválasztás, pályafejlődés folyamatát támogatják. A hallgatók a honlapon különböző mérőeszközökkel saját maguk ellenőrizhetik a változás fokát. Az e-learning felületek a tanulmányi tanácsadásra koncentrálnak. Ezt kiegészítendő a University of Reading *Destinations*² (www.reading.ac.uk/ccms/destinations) oldala az órarend megtervezésétől a teljesítmények értékeléséig sokféle segédanyagot kínál. Ezeket a hallgatók egyéni szükségleteik szerint ötvözhetik. Úgy a University of Reading mint a Freie Universität Berlin lehetőséget biztosít a hallgatóknak a személyes konzultációkra is.

Hasonló céllal készítettek e-learning oldalt Magyarországon az egri Eszterházy Károly Főiskola kutatói (Dávid, 2010). Egy 1999 és 2002 között zajló longitudinális empirikus kutatás tanulságai alapján létrehoztak magyar és angol nyelven tanulásfejlesztő gyakorlatokat, tesztek és elméleti alapvetést közlétevé tanulási hatékonyságfejlesztő oldalt.

3 A *Destination* keretrendszer liszenszét több egyesült királyságbeli egyetem is megvásárolta és használja a karriertanácsadáshoz.

III. ERASMUS TRÉNINGEK TAPASZTALATAI, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A VISSZATÉRŐK TRÉNINGJÉRE

BEVEZETÉS

Egy idegen kultúrába való beilleszkedésnek megvannak a maga jól beazonosítható szakaszai, nehézségei és örömei. A kulturális sokk és kulturális adaptáció modelljeinek és különböző fázisainak nagy szakirodalma van. Egyes szerzők szerint például az adaptáció fázisai U-alakban írhatóak le (S. Lysgaard, 1955, idézi Udvarhelyi, 2007), mások szerint inkább hasonlítanak a W-re (J. T. Gullahorn, 1963, idézi Udvarhelyi, 2007), és van, aki szerint a J-betű vonalát (J. Stewart Black, 1991, idézi Udvarhelyi, 2007) követik. Az a közös ezekben a modellekben, hogy a szakaszok egyfajta hullámmásként foghatóak fel: a külföldi lét különböző szakaszaiban az ember néha fent (azaz nagyon jól, „nyeregben”) érzi magát, néha pedig lezuhan a mélybe (csalódott és visszahúzódó).

Steven Rhinesmith (1985, idézi Udvarhelyi, 2007, 39.o.) modellje az interkulturális adaptáció nyolc különböző lépcsőfokát különböztette meg. Ezek a következők:

- kezdeti aggályok (amikor az embernek lehetősége nyílik arra, hogy külföldre utazzon és mégis felvetődik benne a kérdés, hogy vajon milyen lesz és érdemes-e belevágni?);
- kezdeti lelkesedés (közvetlenül az elindulás előtti és közvetlenül a megérkezés utáni időszak, amikor az utazó az új élmények hatására nagyon feldobott állapotban van);
- kezdeti kulturális sokk (ekkor találkozik először számára érthetetlen és furcsa dolgokkal, amelyek az újdonság varázsának elmúltával inkább idegesítik, mint kíváncsivá teszik);
- felületes alkalmazkodás (az utazó egyre inkább képes elfogadni a felszínen „más” dolgokat, egyre kevésbé fárasztja a külföldi lét);
- szellemi elkülönülés (ez az utazó kritikus korszaka, amikor gyakran hangoztatja, hogy „bezzeg nálunk ezt nem így csinálják”);
- integráció/elfogadás (ekkor kezdi el az utazó megérteni, elfogadni a helyi kultúrát olyannak amilyen, és lassan megtalálni benne saját helyét és szerepeit is);
- visszatérő aggályok (a beilleszkedés után az utazót elkezd gyötörni a tudat, hogy nemsokára haza kell térnie – éppen akkor, amikor már minden olyan jól megy);
- sokk/újra-beilleszkedés (ez a hazatérés utáni korszak, amikor az utazó úgy érzi, hogy saját kultúrája, régi közössége is kissé idegenként hat számára).

Erasmus ösztöndíjjal kiutazó diákok kiutazáskor, külföldi tartózkodásuk alatt, és visszatérve saját országukba hasonlóképpen számos kihívással szembesülnek. A kiutazás előtt bizonytalanság, féltéssel és vágyakkal keveredő izgalom, majd egy idegen országba érkezve új kulturális, nyelvi környezet vár a hallgatóra. Ebben az új környezetben ki kell alakítania saját önálló életét, új szociális kapcsolatokra kell szert tennie, meg kell ismerkednie az adott kulturális szokásokkal, és idegen nyelven kell tanulmányait sikeresen teljesítenie, miközben az otthon hagyott család és társak hiányát is kezelnie kell. (Puskás-Vajda, Füzi, Ritoók, 2010)

Visszatérve pedig egyfajta veszteségélménnyel szembesülnek a kalandorok, véget ér egy meglehetősen intenzív időszak, ami már ugyanabban a formában sosem térhet vissza. Búcsút vesznek a

közösségtől, az országtól, a külföldön kialakult életstílustól. Az otthoni élet mintha visszalépés lenne a nagy kozmopolita önállóságához képest. Miközben az otthoni kapcsolatok is megváltozhatnak, és úgy érezhetik, senki nem értheti meg azt, amit ők az elmúlt időszak alatt átéltek.

Uehra (1986, idézi Ward, Bochner és Furnham, 2001) a „re-entry shock” megnyilvánulását a pszichológiai distressz, szorongás, apátia, magányosság és veszteségérzés kifejezéseivel írja le. A szakirodalom szerint a visszatérés egy sor nehézséget hord magában, sok visszatérő diák tapasztal meg distresszt. Különösen a barátokkal való kapcsolat megváltozása, és a magány a legáltalánosabban említett probléma visszaérkezéskor. Jellemző a kulturális identitásban való elbizonytalanodás.

A nemzetközi szakirodalom és a hazai gyakorlati tapasztalat is azt mutatja, hogy a külföldi tanulmányúton részt vevő Erasmus-hallgatók kiutazás előtti felkészítésében, kulturális beilleszkedési-visszailleszkedési nehézségek megoldásában, az esetleges krízisállapotok kezelésében, és a külföldön szerzett tapasztalatok integrálásában hatékony támogató, segítő módszer a tanácsadás, és különféle speciális tréningek.

ERASMUS TRÉNINGEK ÉS TAPASZTALATOK

Az Erasmus tréninget Erasmus ösztöndíjjal külföldre utazó diákok számára dolgoztuk ki (Füzi, Boncz, 2010) és indítottuk el 2010 januárjában a Felsőoktatási Tanácsadás Egyesülete keretében. A tréningnek az ELTE Életvezetési Diáktanácsadó ad helyet. Eddigi programjainkon ELTÉ-s hallgatók vettek részt, az ELTE Rektori Hivatal finanszírozásával.

Kiutazó és visszaérkező hallgatóknak külön programban nyújtunk támogatást.

Az Erasmus felkészítő tréning célja, hogy a külföldre utazó diákok olyan tudnivalókkal és készségekkel gazdagodjanak, amelyek segítséget nyújtanak a beilleszkedésben, interkulturális kapcsolatok kialakításában egy idegen országban, vagyis szándéka, hogy felkészítse a hallgatókat a kultúrsokkra. A csoportos foglalkozás célja, hogy hasznos/praktikus „túlélőcsomaggal” lássuk el az egyetemistákat. Fontosnak tartjuk, hogy foglalkozunk a bennük felmerülő vágyakkal és félelmekkel, a bizonytalanság kezelésével, és lehetőséget teremtünk az Erasmus-ösztöndíj nyertesek találkozására és az élményszintű felkészülésre. A tréninget követő fakultatív program során a diákok találkozhatnak „Erasmus-túlélőkkel”, Magyarországon hallgató külföldi Erasmusosokkal, gyakorolható a célnyelv, és filmet vetítünk. (Puskás-Vajda, Füzi, Ritoók, 2010)

A visszatérőknek szóló Erasmus tréning a hallgatók külföldön szerzett élményeire, tapasztalataira és az itthoni visszailleszkedésre fókuszál. Célunk, hogy lehetőséget nyújtsunk a diákoknak arra, hogy elmondhassák, hogyan élték meg az elmúlt félévet/évet, mit sikerült megvalósítaniuk, miben gazdagodtak, milyen érzésekkel jöttek haza, milyen újra itthon, és hogyan folytatják visszatérve az életüket. Tehát ez a program az élmények feldolgozását, tapasztalatok integrálását, és a visszailleszkedés facilitálását tűzi ki célul.

Mivel jelen tanulmány a külföldön szerzett tapasztalatokra és visszatérés utáni élményekre fókuszál, elsősorban a visszatérőknek szóló tréning jelentőségét vesszük górcső alá.

MOTIVÁCIÓK, CÉLOK

Az Erasmus tanulmányút olyan lehetőség, mely során a diákok kipróbálhatják önmagukat, egyedül megküzdve egy új helyzettel, ismeretlen környezetben, facilitálva autonómiájukat és a felnőtté válást, önálló döntések és célok meghozatalának kompetenciáját. Az egyetemisták motiváltak az interkulturális lehetőségek kiaknázására, amely még inkább hozzájárul ahhoz, hogy autonóm, felnőtt személyiséggé váljanak. Idegen kulturális terepen az önaktualizációs potenciál megnő, és a személy intenzívebben törekszik a hatékony társas beilleszkedésre, célok tudatos megfogalmazására, aktívabb információszerzésre, mint saját kulturális környezetében. A tréning során éppen ezért speciálisan foglalkozunk a személyes célok megfogalmazásával, motivációk tudatosításával. A tréning résztvevői a következőképpen fogalmazták meg céljaikat:

„Német fejlődése, igazi nemzetközi barátok szerzése, talán egy praktikum az egyetem mellett” (H. Krisztina)

„A főcélom az volt, hogy a német nyelvtudásom gyarapodjon.” (K. Éva)

„Az egyik célom az volt, hogy magabiztosabban tudjam használni a francia nyelvet. Kapcsolatokat, barátokat szerezni szintén célom.” (E. Judit)

„...hogy nemzetközi barátokat szerezzek, megtanuljam a nyelvet, tengerbiológiát tanuljak egy olyan országban, amelynek tengere is van, és jól érzem magam.” (H. Kinga)

„...ezt az utat saját magam erősítésére is szántam” (T. László)

„Céлом volt, hogy kultúrákkal ismerkedhessek, idegen közegben boldogulni legyek képes, annak nyelvét tanulhassam, illetve egyetemi tanulmányaimhoz valami pluszt is szerezhsek (interkulturális pedagógia), kutatást végezhsek ugyanezen témából, stb.” (B. Máté)

„Német felsőfokú nyelvtudás: pipa

Megállni a helyem egyedül egy idegen országban: pipa

Megismerni mindenféle nemzetet (legalábbis néhány képviselőjüket): pipa

Kaland és kihívás, nehéz helyzetek kiállása: pipa (Pl. tizensokórási átszállásos vonatutak bőrönddel, hátizsákkal, szatyrokkal; barangolás téli fagyos időben; kommunikáció kézzel-lábban-angolul-németül-eszperantóul)

Kipróbálni, milyen egyedül élni: pipa

Kipróbálni, milyen egy „kis” városban élni (Budapesthez képest...): pipa

Kipróbálni, hogy bírom hosszú ideig a családom nélkül: pipa

Tartós ismeretségeket kötni külföldiekkel: ez még elvállik” (R. Judit)

INTERKULTURÁLIS TANULÁS, ÉLMÉNYEK, TAPASZTALATOK

Az Erasmus tanulmányút lehetővé teszi a szakirodalomból jól ismert interkulturális tanulást mint egyéni tanulási folyamatot. Mitől több az interkulturális tanulás egy egyszerű külföldi élménynél?

Az interkulturális tanulás: tanulás a másik kultúráról; tanulás saját kultúráról; tanulás a kultúráról általában; tanulás az identitásról és annak kultúrával való összefüggéseiről; tanulás arról, hogy hogyan tudunk együttműködni, együtt élni, és együtt dolgozni más kultúrák képviselőivel; tanulás arról, hogy meglássuk a kultúrát az ember mögött; és tanulás arról, hogy meglássuk az embert a kultúra mögött. Ez egy tudatosodási folyamat: olyan dolgok felismerése, amelyek mindig is ott voltak, de nem láttuk, vagy éreztük meg őket. Az interkulturális tanulás egyfajta érzékenyebbé válás. Újfajta szemüveggel tanuljuk meg látni magunkat és másokat.

Az interkulturális tanulás az a folyamat, amely bennünk megy végbe azért, hogy ki vagyunk téve számunkra új és ismeretlen helyzeteknek. De nem elég, hogy ezek az események „megtörténjenek” velünk: a tanulás akkor valósul csak meg, ha tudatosan működünk e helyzetekben, ha feldolgozzuk őket magunkban, és a feldolgozás hatására elkerülhetetlenül változunk, változtatunk. (Udvarhelyi, 2007, 63.o). Éppen ezért tréningjeink során fontosnak tartjuk ezeknek a tanulási, fejlődési folyamatoknak a megbeszélését, összegzését, amit a résztvevők következőképpen fogalmaznak meg:

„Az a hihetetlen a számomra, hogy ennyi különböző kultúra, milyen érdekes hogy megérti egymást. Az elején nehezen fejeztem ki magam, most meg már fél szavakból is értjük egymást. Rengeteg kultúrát megismertem, tanultam egy kicsit oroszul, egy kicsit spanyolul is. Mi személy szerint minden hétvégén csináltunk egy nemzeti estet, ahol az adott szokásokat, zenéket és ételeket tapasztaltuk meg. Az osztrák emberekről az a tapasztalatom, hogy nagyon igényesek sportosak és rendkívül kiegyensúlyozottak.” (K. Éva)

„Több mindent tapasztaltam, mint az ezt megelőző 21 évben összesen.” (H. Krisztina)

„Rengeteg minden történt velem... Teljesen megváltozta az életem. Leomlottak a nyelvi korlátok és sokkal nyitottabb lettem az egész világ felé. Semmire ugyanolyan, mint előtte, de ezek szerintem csak pozitív változások.” (K. Éva)

„Tekintve, hogy Portugália nagyon „öreg”, rengeteg kulturális élmény ért.” (H. Kinga)

„Nem nevezhetem többnek ezt a szemesztert, mint meghatározónak, annak is a legjavából. Igyekeztem minél változatosabb, tartalmas életet élni, és egyfelől (mértékkel persze) kihasználni a lehetőségeket, ugyanakkor saját kultúrámat és személyiséget nem meghazudtolva jelen lenni.” (B. Máté)

REINTEGRÁCIÓ – A VISSZATÉRÉS NEHÉZSÉGEI

A hazajövetel gyakran egyáltalán nem egyszerűbb, mint az otthontól való elszakadás volt az utazás elején. Sokan olyan nagy változásokon mennek keresztül külföldi tartózkodásuk következtében, hogy

nagyon nehezen találunk társakat saját országukban. Hasonló lehet ez az érzés ahhoz az idegenség-érzéshez, amikor az ember egy számára új közegben kell, hogy helyt álljon – csak éppen ez abban a közegben történik, amelynek az „otthon” szerepét kellene betöltenie. És végül, ugyanúgy honvagyat érezhetünk egy korábban számunkra még vadidegen hely iránt, amely közben az otthonunkká vált, mint régi otthonunk iránt a külföldi tartózkodás alatt. (Udvarhelyi, 2007, 62. o.)

A kultúrsokk fogalma jól ismert jelenség, a fordított kultúrsokk (re-entry sokk) vagyis a hazai környezetbe történő reintegráció nehézségeivel azonban kevesebben foglalkoznak a szakirodalomban. Kultúrsokk és re-entry sokk az érem két oldala, és mindkét fázist el kell ismernünk és el kell fogadnunk. A külföldi tartózkodás után a visszailleszkedés az otthoni környezetbe egymás utáni lépésekben, fokozatosan történik. Az egyes lépéseket nem kerülhetjük ki és nem ugorhatjuk át. A legtöbb ember megtapasztalja a meghasonlottság, összehangtalanság, ingerlékenység/érzékenység, lehangoltság, a külföldi lét utáni nosztalgia hosszú/elnyúlt periódusát. Az ismert környezet, otthon, hazai terep tűnik furcsának és idegennek, miközben az otthagyt külföldi országot iránt érzünk honvagyat, elvesztetnek érezzük magunkat. (Nancy Longatan, 2009, Peter N. Orange, 2007).

Peter N. Orange (2007) a következőképpen írja le a fordított kultúrsokk szakaszait:

1. Kikapcsolás (disengagement): mikor még külföldön vagyunk, de már elkezdünk gondolkodni a hazatérésen.
2. Eufória: Izgalommal teli hazatérés, a család és barátok örömmel fogadnak, hogy újra látnak. Miután kifejezik örömüket, egy ideig udvariasan hallgatják történeteinket, majd hirtelen rájövünk, hogy annyira nem is érdeklődnek, inkább saját dolgaikról beszélgetnének.
3. Elidegenedés (alienation): ebben a szakaszban frusztrációt, haragot és idegenséget érzünk. Kívülállónak érezhetjük magunkat, „külföldinek” a saját hazánkban. Idegesítenek a többiek, miközben türelmetlenek vagyunk magunkkal szemben, amiért mégsem mennek olyan könnyedén a dolgok, mint reméltük. Sértettség, megbántódás, magányosság, elveszettség, gyámoltalanság érzései keverednek.
4. Fokozatos újraalkalmazkodás: az otthoni élethez való fokozatos visszaszokás.

A visszaszokás a régi mintákhoz, rutinokhoz a vártnál hosszabb ideig is eltarthat, és olykor fájdalmas tapasztalat lehet. Longatan (2009) felhívja a figyelmet arra, hogy az egyetemeknek feladatuk bizonyos forrással támogatni, segíteni a diákokat a tanulmányútról való visszailleszkedésben. Az egyén tanítása a visszatérés folyamatára megkönnyíti az elviselését és a vele való megbirkózást. Ha a diákok integrálni tudják a külföldi lét és az otthoni élet tapasztalatait, megszerzett tudásukat, akkor a re-entry sokk pozitív tapasztalat is lehet.

Visszatérés utáni tréningünk fő témája a külföldi tapasztalatok és személyes változások megfogalmazása, integrálása, valamint a reintegráció, visszailleszkedés az otthoni környezetbe. A re-entry sokk, visszailleszkedési nehézségek közepette fontos az élmények tudatos feldolgozása, a tapasztalatok összegzése, értékelése, a kitűzött célok és ezek megvalósulásának összevetése, és a változások olyan szintű integrálása, amely segíti a diákok visszatérés utáni alkalmazkodását.

A nemzetközi szakirodalom a re-entry workshopok programjának elemeiként a következőket hangsúlyozza:

- diákok felszólítása a hazatérésre való felkészülés szükségességére;
- lehetővé tenni a diákok számára, hogy a visszatérésről tájékozódhassanak párbeszéd, olvasmányon vagy médián keresztül;
- lehetővé tenni a diákok számára a jobb kapcsolattartást az otthoniakkal az utazás ideje alatt;

– lehetővé tenni, hogy a diákok visszajelzést adhassanak beilleszkedési, személyes növekedésben történt élményeikről, fejlődésükről (Ward, Bochner és Furnham, 2001).

Általános probléma a visszatérőknél a történetük elmesélésének nehézsége, elmagyarázni, megértetni a családtagokkal, barátokkal azt, hogy mi minden történt, miket csinált, miket látott, miket tanult, miket tapasztalt. Az emberek feltesznek néhány kérdést, udvariasan figyelnek egy darabig, majd odébbállnak, nem mélyednek bele a komplex történetbe. Különösen azoknak, akiknek nincsenek kultúrközi tapasztalataik, nehéz megérteniük egy idegen kultúrában való lét igazi dimenzióit. A visszatérőknek meg kell próbálniuk olyan társakat találni, akik hasonlóan rendelkeznek külföldi tapasztalatokkal, és akik jobban megértik, empatikusabban, mélyebben tudnak reagálni a különös tapasztalatok adta érzelmekre, nehézségekre. (Nancy Longtan, 2009)

Az élmények megosztása a tréning fontos eleme, melynek során a csoporttagok közlik saját hasonló vagy azonos élményeiket saját élettörténetükből. Ennek terápiás hatása, hogy az egyének megváltozik az az érzése, hogy bizonyos fajta problémája a csoportban egyedül neki van.

„Első alkalommal nem fogtam fel a hazatérést. Elbúcsúztam a kinti barátoktól, ismerősöktől, kedvelt helyektől, de hihetetlennek tűnt számomra, hogy nem látom viszont őket mihamarább. Nem igazán gondoltam a hazatérésre, illetve, hogy mennyiben éltem más életet odakint, mint azelőtt otthon. Arra gondoltam, hogy ha hazajövök, ugyanazzal a lendülettel és nyitottsággal folytathatom a kitűzött céljaimat. Nem így történt.” (B. Máté)

„Volt benne jó is, rossz is, de míg a rossz hangsúlyosabbnak tűnt, a jó hosszabb távon fejtette ki hatását. Rossz volt a környezetváltozás, hiányzott, hogy a félévig megszokott életemet nem folytathatom, az itthoni barátaim között nem találtam a kintieket, és nehezen tudtam megosztani velük, mitől is volt odakint jó. Elmesélni lehetett, nem megértetni. Az »itt már mindennek tétje van« - érzés, az igazi felelősség előtérbe került, s rá kellett jönni, hogy a kinti dolgok nem vesztek el: az élet úgy folytatódik, hogy a kinti tapasztalataimat a régivel egyesítem.” (B. Máté)

„Ahogy a kiutazásra, a visszatérésre is vagy két hónappal előbb elkezdtem felkészíteni magam lelkiekben. Nem volt arról szó, hogy nem akartam hazamenni, csak nagyon nehéz volt megbirkózni azzal, hogy lett egy másik életem, aminek most vége.” (R. Judit)

ÖNISMERET, FEJLŐDÉS, VÁLTOZÁSOK

Az interkulturális tanulási folyamat létezésének Udvarhelyi (2007) szerint egyik legkézzelfoghatóbb bizonyítéka a sokszor drámai mértékű személyes változás. Sok olyan jellegű változás van, amiről szinte minden tréningrésztvevőnk beszámolt: ilyen a nyitottabbá, rugalmasabbá, türelmesebbé és magabiztosabbá válás. És noha a legtöbben azért utaznak ki, hogy „megismerjék” a helyi kultúrát, a helyi embereket, a kaland végére leginkább önmagukat ismerik meg jobban. A tükör, amit a „külföld”, a nehéz és ismeretlen helyzetek, az idegenség és a magányosság tartanak az ember elé, sokszor mutat meg önmagunk számára is teljesen új, meglepő dolgokat. Vagyis az interkulturális tapasztalat meglepően nagy önismerethez vezet. (Udvarhelyi, 2007)

„Egyfajta önismereti túra is volt ez az Erasmus és óriási nyitottságra tettem szert és bátorságra.” (K. Éva)

„...önállóbb, magabiztosabb, »vagányabb«, merészebb lettem.” (R. Judit)

„Nyitottabb vagyok, ez elég közhelyes, bátrabb, jobb az önértékelésem, iszonyú sok mindent megtudtam más országokról, műveltebb lettem.” (H. Krisztina)

„Megtanultam főzni!!! :)” (Gy. Julianna)

„...a bátorságom már meg van ahhoz, hogy beszéljek németül, sőt már angolul is egész jól beszélek. Azért mentem ki, hogy nyelvet tanuljak és ez megtörtént, úgy érzem, hogy hosszú távú barátokra is szert tettem és érettebb is lettem. Jah és a legfontosabb: megtanultam mosni is! :)” (K. Éva)

„Jobb, erősebb embernek érzem magam, most már tudom magamról, hogy bárhol megállok a lábamon. El tudok intézni bármit.” (H. Kinga)

„...kénytelen voltam felnőni és egyedül megoldani a problémákat, apuci, anyuci nélkül. Türelmet tanultam.” (H. Krisztina)

„Elégedett vagyok azzal, amit itt kint elértem, adott egy tartást és önbizalmat. Elégedett vagyok az angoltudással, és bár a portugálon van még mit csiszolni, azzal is haladok.” (H. Kinga)

„...minden megváltozott az életemben. Átértékelődtek a kapcsolataim. Akik a barátaim, azok kitarítottak mellett, a »szerelemem« elhagyott. Minden megváltozott, de a rossz dolgok ellenére is azt mondom, hogy olyan dolgokat nyertem, amelyek mindenért többszörösen pótolnak.” (K. Éva)

„Folyékonyan beszélek angolul és franciául, nem kell gondolkoznom a mondatokon mielőtt kimondom őket, ez egy nagyon pozitív változás. Jobban tudom értékelni az életszínvonalat, amiben otthon élek. Mivel magamra főzök és gyalog járok egyetemre, öt kilót fogytam. Önállóbbá váltam, nem szépenek meg, ha takarítani kell.” (E. Judit)

„Úgy érzem, felnőttem. Lehet, hogy ez nagy szónak tűnik, de tényleg ezt érzem. Már nem szorulok mások segítségére ahhoz, hogy valamit elintézzek. Nem vagyok már olyan szeszélyes, higgadtan tudok gondolkodni és beszélni.” (H. Kinga)

„Nyitottabbá váltam, és ráébredtem, hogy a saját kérdéseimre adott válaszaim nem kizárólagosak. Ezalatt azt értem, hogy a multikulturalitás elfogadóbbá tett, illetőleg a németek befogadókészsége példaértékű volt számomra.” (T. László)

„Személyiségjegyek alapján nyitottabb, határozottabb, »gyorsabb« lettem, szakmailag és nyelvileg felkészültebb, némileg »multikulturális« emberré lettem.” (B. Máté)

„...felnöttebb lett a gondolkodásom, hisz' nem csak hogy nem kell másokat figyelembe venni a dolgok intézésekor, de nem is fogja helyettem elvégezni senki a dolgokat. Így inkább én megcsinálok ahelyett, hogy másra várnék. Illetve jobban megbízom a saját döntéseim helyességében, ezért a felelősséget is jobban merem értük vállalni.” (R. Judit)

A nemzetközi szakirodalom is megerősíti, hogy a nemzetközi diákok gyakrabban számolnak be arról, hogy több társas támogatásra van szükségük, mint a helyi diákoknak. (Ward, Bochner és Furnham, 2001). A társas támogatás pufferként működik a stresszel és depresszióval szemben (Jou és Fukada, 1997, idézi Ward, Stephen és Furnham, 2001). A nagyobb támogatás pozitív kapcsolatban van a pszichológiai elégedettséggel, és pszichológiai jólléttel. (Tanaka et al, 1997, Yang and Clum, 1995, idézi Ward, Bochner és Furnham, 2001). A stressz- és megküzdés-teóriák egyaránt hangsúlyt helyeznek a társas támogatásra, és ezek pszichológiai jólléttel kapcsolatos következményeire sojourner diákoknál (Ward, Bochner és Furnham, 2001). A hasonló jellegű helyzetben lévő, hasonló élményeket megtapasztaló Erasmusosok tréningben való találkozásának, élmények megosztásának fontosságát a tréning résztvevői is kiemelik:

„Azért jelentkeztem a tréningre, mert szerettem volna hasonló helyzetben lévő emberekkel beszélgetni, és kíváncsi voltam, van-e különbség nyugatról vagy keletről hazatérni.” (T. László)

„...édekeltek mások tapasztalatai-élményei (ki merre járt, mit tanult és csinált), ugyanakkor úgy gondoltam, hogy egymás történeteiből tanulhatunk.” (B. Máté)

„Jól éreztem magam... Jó volt hallani más tapasztalatait is.” (R. Judit)

„Jó volt, hogy nem csak a saját történeteimet és véleményemet hallottam, hanem azokat kiegészítő-magyarázó, egyéb nézőpontokat is. Némiképp sikerült „összegezni” az élményt, összerakni a különböző észrevételek alapján.” (B. Máté)

„Jól éreztem magam, az tetszett benne, hogy meghallgatták a véleményemet, és hogy kíváncsiak voltak rám, nem csak illemből.” (T. László)

„Tetszett, mert interaktív volt, változatos, sokszínű. Valószínűleg, ha olyanok is eljöttek volna, akik Erasmus út előtt állnak, több minden került volna elő, de én így is jól éreztem magam. Így tovább!” (B. Máté)

„Hallhattam mások beszámolóit, tapasztalatait, más városokról is megtudtam egy picit.” (R. Judit)

„Hasznos volt a közös beszélgetés a témáról.” (B. Máté)

„Szerveztek még ilyet, kiutazóknak és beutazóknak egyaránt. Nagy szükség van rá, valaki lélekben nem tudott hazajönni azóta sem.” (T. László)

AZ ERASMUS TRÉNINGEK TAPASZTALATAINAK ÖSSZEFOGLALÁSA

Az Erasmus tréningekkel elsősorban tehát a külföldi tanulmányúton részt vevő hallgatók támogatását szeretnék elősegíteni, és lehetőséget biztosítani az egymással való találkozásra, hasonló helyzetükből adódó érzéseik, tapasztalataik és élményeik megosztására.

A kiutazás előtt fontos, hogy foglalkozunk a diákok emocionális felkészítésével, megerősítésével, a bizonytalanság kezelésével, biztosítani tudjuk az információk átadását és cseréjét, az élményszintű felkészülést, valamint facilitáljuk a célok tudatos megfogalmazását, amellyel hozzájárulunk a sikeres énefejlődéshez.

A visszatérő fiatalokat pedig abban kell segíteni, hogy a külföldi tanulmányúton szerzett élményeit, tapasztalatait meg tudja osztani, integrálni tudja, és a tapasztalatok értékelésével le tudja vonni a tanulságokat.

A visszatérőknek szervezett Erasmus tréning előnyei:

A tréning segít

- feltárni a résztvevők interkulturális helyzetben szerzett tapasztalatainak és problémáinak természetét
- a résztvevők életminőségét, társadalmi újrintegrációját pozitív irányba mozdítani
- csökkenteni a visszatérést követő depresszió kialakulásának esélyét
- a tapasztalatok összegzésében, feldolgozásában, a tudatos rálátás előmozdításában
- megkönnyíteni a visszatérés nehézségeinek elviselését és a vele való megküzdést
- aktiválni az alkalmazkodási szkilliket
- kezelni az összhangtalanság, kettéhasítottság érzését
- a coping stratégiák hatékonyabbá tételében
- a résztvevőknek az emocionális elengedés, lezárás folyamatában az interkulturális élményekkel kapcsolatban
- a „hogyan tovább?”-ban, a megtapasztalt autonómia és motiváció fenntartásában.

A tréningen megszerezhető kompetenciák:

- önreguláció
- coping
- énhatékonyság
- reflektivitás
- empátia
- élménymegosztás
- önreflexió.

A tréning hatására a résztvevők

- élményfeldolgozásának ideje lerövidül
- szorongása csökken, hasonló saját élmények megosztásának hatására megkönnyebbülnek, megerősítést és visszajelzéseket kapnak
- türelmesebbek önmagukkal szemben
- képessé válnak összegezni, mit tanultak önmagukról, milyen kompetenciákat szereztek, tapasztalataikat hogyan tudják beépíteni mindennapjaikba, hogyan tudják hasznosítani a jövőben
- képesek lesznek a tapasztalatok önreflektív értékelésére, az előzetesen kitűzött célok és megvalósulások összevetésére
- önismerete javulni fog
- tudatosan tudják integrálni és megtartani az interkulturális tapasztalat hatására történő személyiség változásokat.

Általános tapasztalat, hogy az Erasmus hallgatók közössége a hasonló helyzetből adódóan fontos megerősítő és visszajelző funkcióval bír, a diákok facilitálják egymást mind a felkészülés, mind a visszailleszkedés során.

Célunk, hogy az Erasmus tréning minél több felsőoktatási intézményben minél több Erasmus hallgatóhoz eljuthasson, támogatva a diákok tanulmányi és kulturális adaptációját, valamint visszailleszkedési sikerességét.

IV. A TANÁCSADÓ INTÉZMÉNYEK MAGYARORSZÁGON – PILLANATKÉP EGY VÁLTOZÓ FOLYAMATBAN

A Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület évek óta figyelemmel kíséri a felsőoktatási tanácsadók magyarországi működését.

Újabb intézményes felmérésünk jellemző tanácsadó intézményes megoldásokat, projektszervezeteket, tevékenységi köröket, feladatmegosztásokat tárt fel. Ezek közül a legfontosabbak: életvezetési tanácsadás (counseling) alapú erős szakmai bázison működő, a személyes tanácsadást hangsúlyozó intézmények. Az ELTE és a Szegedi Tudományegyetem azok a helyek, ahol a tanácsadás komoly intézményi rangot ért el, megjelenik a képzésben (e két helyen folyik MA szintű tanácsadó program a pszichológusképzésben). Ezekon a helyeken, valamint a Debreceni és a Pécsi Egyetemen (ők idén nem küldték vissza a kért adatokat) az életvezetési tanácsadás, a karrier-tanácsadás, az információs tanácsadás, az egészségügyi és a tanulmányi integrált modelljei jöttek létre, amelyek önálló intézményhálózat megteremtését teszik szükségessé. E modellintézmények rendelkeznek a legerősebb szakemberbázissal. Ugyanakkor szervezeti értelemben itt jelennek meg először az intézményesülés krízisei a finanszírozással, a menedzsment kérdéseivel kapcsolatban.

A SZEMÉLYES TANÁCSADÓ SZOLGÁLTATÁSOK EGY ERŐS INTÉZMÉNYI HÁTTÉR BÁZISÁN

A Corvinus Egyetem, a Kodolányi János Főiskola, a Budapesti Műszaki Egyetem, a PPKE, a Sapientia, stb. olyan tanácsadó szolgáltatásokat valósítanak meg, amelyek szakmai értelemben hasonló színvonalat képviselnek a fent említett modellintézményekhez, azonban nem vesznek részt az intézményben lévő hallgatói össz-szolgáltatások koordinációjában.

Ebben az esetben a tanácsadó szolgáltatásokat alapvetően a karrierközpontok koordinálják, irányítják, szervezik, azonban az egyes szakmai tanácsadó feladatokat külön intézményi alegységekhez rendelik. Ez a sikeres modell az egyes szolgáltatások harmonikus összhangját, együttműködését valósítja meg.

KARRIERKÖZPONTOK, KARRIER-TANÁCSADÁS, ALUMNI PROGRAMOK

A legtöbb általunk vizsgált felsőoktatási intézményben a karrierszolgáltatások határozzák meg a hallgatói szolgáltatások tartalmát. Ez pozitív és negatív értelemben egyaránt jellemző: az intézmények töreksenek a negatív jelenségek kiszűrésére (pl. lemorzsolódási arány csökkentése, negatív hallgatói visszajelzések csökkentése), és pozitív értelemben pedig a hallgatói elégedettség növelése, az egyetem presztízsének megtartása a cél. Ezek a rendszerek többnyire a hallgatói szolgáltatások

praktikus oldalát emelik ki, illetve sok képzési programot indítanak. E rendszerek erőssége a képzési programokban rejlik. A hallgatói szolgáltatások által megvalósuló karrierképzések inspiráló módon hathatnak vissza az adott felsőoktatási intézményben megvalósuló képzések curriculumára.

Az egyes szervezeti modelleket a szakmai tradíción és történetiségen túl alapvetően természetesen a finanszírozás alakítja. A hallgatói szolgáltatások a '90-es évek végén, a 2000-es évek elején nagyon sok önkéntes munkát vettek igénybe. Jellemző volt a szerephibridizáció: a tanári és a segítői szerepek, a hallgatói és a segítői szerepek interakciójának megvalósítása. Mára a finanszírozás sok helyen kifejezetten redundánssá vált.

Több forrásból is megvalósíthatók ezek a szolgáltatások: hazai és EU-s pályázati források, az intézményi normatíva törvény által meghatározott része, a képzési normatívák egy része mind ilyen forrásokra fordítható, sok esetben kötelező erre fordítani. Ugyanakkor ez a fajta lehetőség néha deformálja az intézményi struktúrát, hiszen önálló menedzsmentre van szükség, nem lehet csupán szakmai alapon, szakmai célok szerint irányítani egy ilyen szervezetet. Így néha kritikus tevékenységek alulfinszírozottak maradnak, egyes feladatok pedig költséghatékonyabb módon is megoldhatóak lennének. A tanácsadó szolgáltatások mellett nem működnek felügyelő-bizottságok, amelyekre mind pénzügyi, mind szakmai szempontból szükség lenne.

Még egy fontos tanulsága a kutatásoknak, hogy ez a terület kinötte önmagát: a felsőoktatásban dolgozó tanácsadó szakemberek immár komoly tömeget képviselnek, amelyek számára szakmai érdekképviselet, tudományos fórum biztosítása, továbbképzési lehetőségek nyújtása elengedhetelenné vált. Ez nagy kihívást jelent a Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület és a területen mozgó többi szakmai érdekképviseleti szervezet számára.

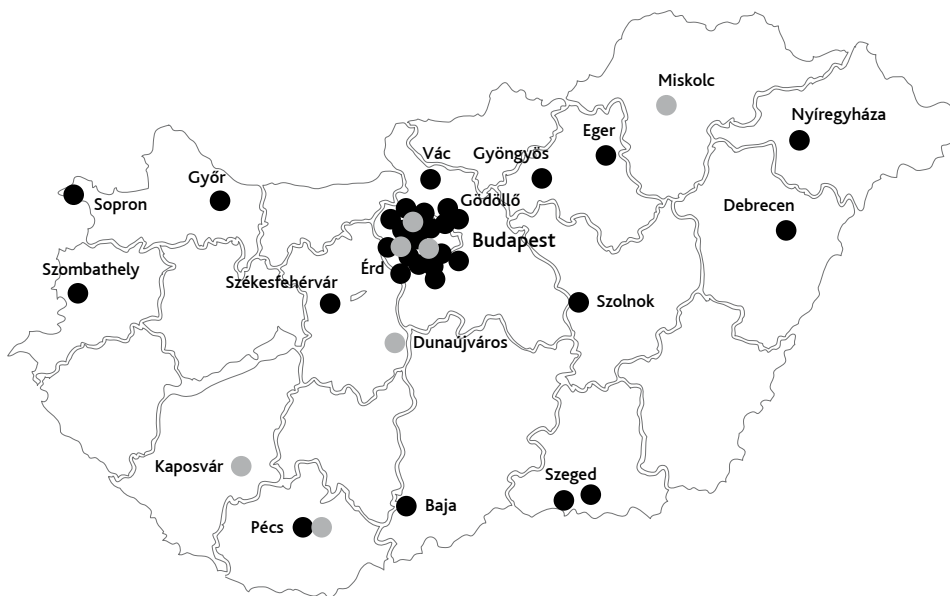
VIZSGÁLATI MINTA

A 2009-ben szervezett kutatásban 45 olyan szolgáltatóról rendelkezünk információval és ezek közül 26-tól kaptunk értékelhető eredményeket. Ez 57 százalékos arány. 2010-ben a tavalyi intézményeket újból megkerestük, illetve új intézmények bevonásával bővült a kutatás.

17 olyan intézménynél történt felmérés 2009-ben, amelyek 2010-ben is kitöltötték a kiegészítő kérdőívet, 12 szolgáltató pedig először szerepel a kutatásban. Tehát 2010-ben 29 szolgáltató került felmérésre. Mivel a minták nem mutatnak teljes átfedést, nem lehet olyan következtetéseket levonni, hogy mi változott és milyen módon a 2009. év óta. Sajnálatos módon 9 olyan szolgáltató is van, aki 2009-ben részt vett a kutatásban, de 2010-ben már nem, és ahogy már említettük, új szolgáltatók is bevonásra kerültek (2009 óta alakultak, a 2009-es kutatás során kerültek tudomásunkra, stb.). Annak ellenére, hogy ez a szolgáltatók érdeke is lenne, a 38 biztos helyről, ahová biztos telefonos elérhetőségünk van, így is csak 29 szolgáltató küldte vissza a kérdőívet.

Minden későbbi kooperációnak és fejlesztésnek szükséges alapja kellene, hogy legyen, hogy a szolgáltatók is természetesnek tekintsék a Felsőoktatási Tanácsadás Egyesülettel az együttműködést.

1. ábra: Az ábrán feketével jelölve azok a tanácsadók, akik 2010-ben részt vettek a kutatásban, illetve szürkével azok, amelyek 2009-ben vettek részt a kutatásban és továbbra is működnek, de a 2010-es kutatásban nem vettek részt



EREDMÉNYEK

Történet

A 2010-es kutatásban részt vevő szervezetek általában egy egyetem részeként működnek, illetve hozzájuk kapcsolódnak. Alapításuk sok esetben konkrét személyhez kötődik, egy részük projektként indulva alakult meg, később vált önálló szervezetté.

Működés

Működési idejüket tekintve vannak fiatal szervezetek és vannak már több mint tíz éve működők is. A legrégebbi szervezet, ami a vizsgálat második fázisában került bevonásra, már 24 éve lát el szolgáltatói feladatokat. A legfiatalabb szervezet (két ilyen került be a kutatásba) pedig alig egy éve alakult.

A szolgáltatók nagyobb része, 51 százaléka, heti 40 órás ügyfélfogadási idővel működik. 17 százalékuk 21 és 40 óra közötti időtartamban fogadja a hallgatókat hetente, míg 24 százalékukra a heti húsz óra alatti ügyfélfogadási rend a jellemző.

A kliensek számában viszont nagy szórást figyelhetünk meg. Vannak olyan szolgáltatók, amelyek heti több száz, illetve évi több ezer ügyfelet látnak el, míg egyeseknek az esetszáma heti szinten 5-10 fő között mozog. Természetesen itt összefüggés figyelhető meg az ellátott esetek és a tevékenységi körök között. Azon szolgáltatóknál magas az esetszám, akiknek a feladatai között megtaláljuk a tanulmányi ügyekkel kapcsolatos ügyeket, illetve akik számítógép parkot üzemeltetnek a diákok számára. A legkisebb esetszámot azon szolgáltatóknál találjuk meg, akiknek a profiljuk speciálisabb területet fed le.

A heti ügyfélfogadási idő mellett a szervezetek egy része ügyeleti rendszert is működtet. A szolgáltatók 55 százaléka nyilatkozott úgy, hogy működtet ügyeleti rendszert.

A szolgáltatók fontosnak tartják a hirdetési felületek használatát is. Összességében 93,1 százalékuk mondta, hogy hirdetik a szolgáltatást. Mind a tavalyi kutatásba bevont, mind a kérdőívet idén először kitöltők a honlapok és a hirdetőtáblák használatát említik. E mellett a kari honlapokat, újságokat is igénybe veszik a kliensek elérésére.

2. ábra: Hirdetik a szolgáltatót?

	Gyakoriság	Százalék	Érvényes százalék	Kumulatív arány (%)
Igen	27	93.1	100.0	100.0
Nem válaszolt	2	6.9		
Összesen	29	100.0		

Finanszírozási forma

A finanszírozásra vonatkozó adatok 2010-ben is viszonylag szűkek, így az ebből kapott eredmények tájékoztató jellegűek. Az éves költségvetés a nagyon alacsony 30 ezertől az évi 2,5 millióig terjed. A költségvetés nagyobb részét az intézményi finanszírozás teszi ki, ez mindkét évben igaz a kutatásba bevont szolgáltatókra. Ehhez adódik hozzá a pályázatokból befolyó pénz, illetve egy szolgáltató jelölte meg, hogy egyéb helyről is van bevétele.

A finanszírozásra fordított összegről kapott visszajelzés nem mutatott értékelhető adatot.

Infrastruktúra

A szolgáltatók nagy része (88 százalékuk) rendelkezik saját helyiséggel. A rendelkezésre álló szobák száma egy és nyolc közötti eloszlást mutat. Számítógéppark tekintetében is nagy szórást mutatnak a szolgáltatók. Vonalas telefonnal a szolgáltatók 88 százaléka rendelkezik. A szolgáltatók 41 százaléka nyilatkozott úgy, hogy rendelkezik mobiltelefonnal, ennek száma egy és három között változik.

3. ábra: Mobiltelefonok száma

Mobiltelefon száma	Százalék
Nincs mobiltelefon	41
1 mobiltelefon	31
2 mobiltelefon	6
3 mobiltelefon	3
Nem válaszolt	17

Amint a fenti táblázatból is látható, a szolgáltatók 31 százaléka rendelkezik egy mobiltelefonnal, míg 3 százalékuk már hárommal is. A szolgáltatók 89 százalékának van mobiltelefonja, míg a fénymásolóval rendelkezők aránya 72 százalék. Legkevésbé az önálló könyvtárrészleg jellemző. Ezek aránya alig 41 százalék.

Személyi feltételek

A szolgáltatók 10,3 százaléka nem foglalkoztat alkalmazottat. 27,5 százalékuk mondta azt, hogy egy alkalmazottat foglalkoztatnak. 41 százalékukra jellemző a 2-3 alkalmazott foglalkoztatása, míg 6 százalék négyenél több alkalmazottat is alkalmaz. Egyéb óraszámban kilenc szolgáltató foglalkoztat szakembereket, egy olyan szervezet van, ahol az egyéb óraszámban foglalkoztatottak száma 35 fő, ők önkéntesként vesznek részt a szervezet munkájában. 37 százalékuk közalkalmazottként foglalkoztatja a munkatársait, akik átlagosan négy év négy hónapja dolgoznak a szolgáltatóknak.

Tíz szolgáltatónak van szakvégtzettséggel rendelkező alkalmazottja, 6 helyen klinikus is dolgozik, míg 9 olyan szolgáltatónál tanácsadó szakpszichológus segíti a munkát.

Supervíziós alkalmakat a szolgáltatók 24 százaléka biztosít, melyek száma havi egy és négy alkalom között változik.

A nem pszichológus végzettségűek szakmai képzettségei mindkét évben a kutatásba bevont személyek tekintetében széles skálán mozog: mérnök, művelődésszervező, HR-tanácsadó, informatikus.

Szolgáltatások

Az idei és a tavalyi kutatásban is felmérésre kerültek a szolgáltató profilok. Ezeket a következő területekre bonthatjuk: karrier-tanácsadás, pályakövetés, képzési és tanulmányi tanácsadás, esélyegyenlőségi feladatok, közösségszervezés és életvezetési tanácsadás.

Érdekes megfigyelni, hogy a szolgáltatók a névválasztással mit üzennek a szolgáltatást igénybe

vevő kliensek számára: a vizsgált szervezetek 53 százalékának nevében szerepel a *karrier* szó valamilyen formában, a *diák* szó 17 százalékuknál jelenik meg, míg az *életvezetés* és csak 10 százalékuknál jelenik meg a névválasztásban.

Karrier-tanácsadás

A 2010-es kutatásban felmért szolgáltatók 89 százaléka foglalkozik karrier-tanácsadással. Önéletrajzírás segítése 82 százalékuknál jelenik meg. 71 százalékuk szervez cégprezentációs lehetőségeket, 67 százalékuk foglalkozik szakmai gyakorlatok meghirdetésével. Probainterjúk, karriernapok szervezése és karrier kiadványok szerkesztése 53 százalékban jellemző a vizsgált szolgáltatókra. Közel ugyanennyien, 50 százalékban rendeznek állásbörzétet, illetve foglalkoznak munkaerő-közvetítéssel. Legkevésbé az AC-k lebonyolítása, a grafológiai tanácsadás biztosítása és a coaching jelenik meg a szolgáltatói profiljukban a karrier-tanácsadás területén belül. AC-t a szolgáltatók 25 százaléka szervez, grafológiai tanácsadás és coaching a szolgáltatók 17 százalékára jellemző.

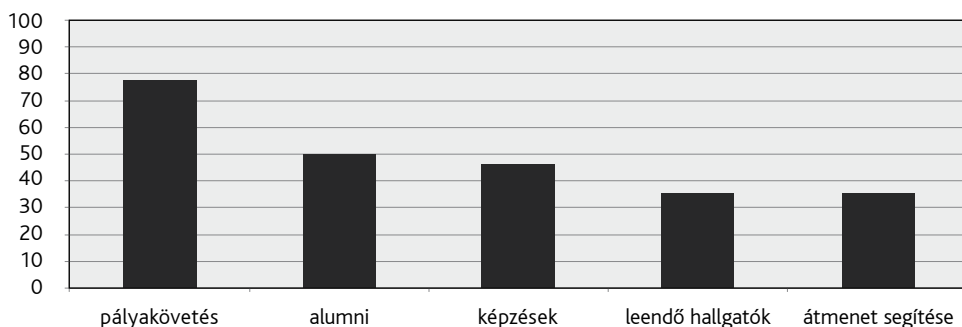
Összehasonlítva a tavalyi felmérés során kapott szolgáltatói térképpel hasonló tendenciát figyelhetünk meg, ami a szolgáltatások gyakoriságának sorrendjét illeti. Idén és tavaly is a karrier-tanácsadás és az önéletrajzírás segítése a legjellemzőbb, míg legkevésbé a grafológiai elemzés és a coaching mint tanácsadási forma jelenik meg.

Pályakövetés

A pályakövetési feladatok közül a legjellemzőbb a konkrét pályakövetés végzése (78%). 50 százalékuk foglalkozik alumni tanácsadással, 46 százalékuknál pedig a képzések szervezése is megjelenik. A leendő hallgatóknak nyújtott tanácsadást és átmenet segítségét a szolgáltatók 35 százaléka vallja feladatának.

A pályakövetési feladatok területén sem tapasztalhatunk jelentős változást a tavalyi felméréshez képest. Talán annyit érdemes kiemelni, hogy a tavalyi kutatásban a képzés valamivel nagyobb százalékban jelent meg a szolgáltatók által végzett tevékenységek körében, mint az alumni tevékenység, idén viszont megfordult a sorrend, nagyobb számban végeznek alumni tevékenységet, mint képzések szervezését.

4. ábra: Pályakövetési feladatok

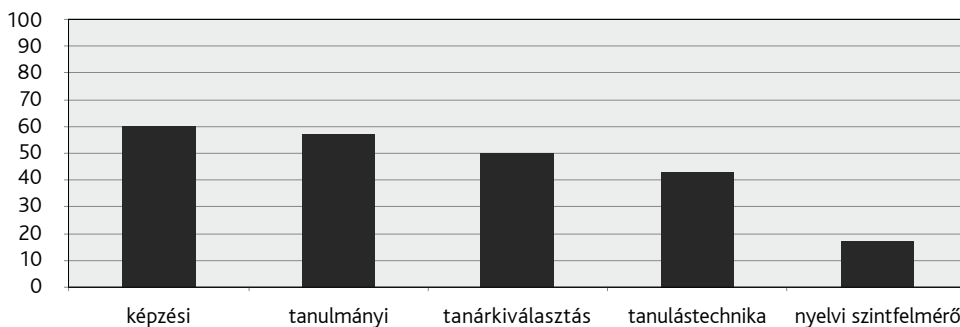


Képzési és tanulmányi tanácsadás

A képzési és tanulmányi tanácsadás területén legjellemzőbb szolgáltatás a képzési tanácsadás nyújtása. Majdnem ugyanennyien segítenek a hozzájuk fordulóknak tanulmányi tanácsadással is (míg a képzési tanácsadás 60 százalékuknál jelenik meg, a tanulmányi tanácsadás 57 százalékban fordul elő.) A tanárkiválasztás segítését a szolgáltatók 50 százaléka vállalja fel, tanulástechnikai tanácsadást 42 százalékuk. Legkevésbé a nyelvi szintfelmérő végzése jelenik meg, ezt a szolgáltatást csak 17 százalékuknál találjuk meg.

A 2009-es felmérés során is ugyanezt a tendenciát figyeltük meg, bár a százalékos arány eltért az idei felmérés eredményeitől. Míg 2009-ben a szolgáltatók több mint 70 százaléka jelölte meg a profiljában a képzési tanácsadást, mint fentebb láthattuk, 2010-ben csak 60 százalékuk. Ugyanakkor az előző évhez képest nőtt a konkrét tanárkiválasztásban segítséget nyújtó szervezetek száma.

5. ábra: Képzési és tanulmányi tanácsadás



Esélyegyenlőségi feladatok

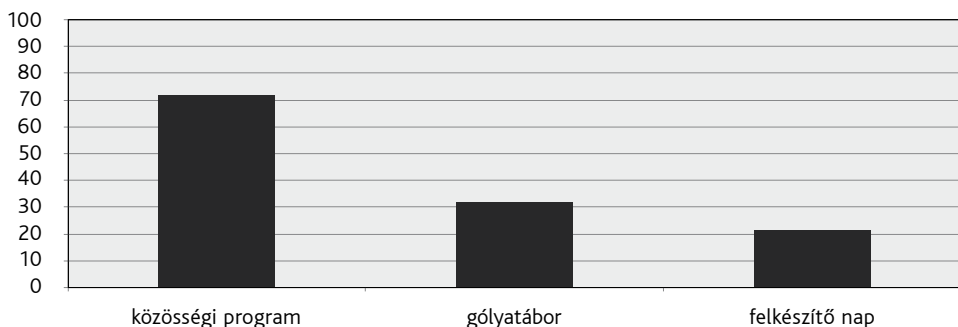
Az esélyegyenlőségi feladatok közül a fogyatékossgal élő személyek támogatása jelenik meg a leginkább, ezt 50 százalékuk segíti. Az integráció során felmerülő kérdések megválaszolásában 25 százalékuk tud segíteni. Konkrét mentorprogrammal kapcsolatos tanácsadásban pedig a szolgáltatók valamivel több százalékban (32%) foglalkoznak.

A 2009-es felméréshez képest nőtt a mentorprogrammal foglalkozók száma, és valamivel több szolgáltatónál jelenik meg az integrációs tanácsadás is.

Közösségszervezés

A közösségszervezéssel összefüggő tevékenységet a szolgáltatók jelentős része végez, 71 százalékuk. Gólyatábort 32 százalékuk szervez, míg felkészítő napokat mindössze 21 százalék.

Kiemelkedő változás a tavalyi év kutatásához képest a közösségi programok területén figyelhető meg. Tavaly a szolgáltatók sokkal kisebb arányban jelezték, hogy szerepet vállalnak a közösségi programok szervezése terén.



Életvezetési tanácsadás

Az életvezetési tanácsadás területén belül a leggyakoribb tevékenység a komplex tanácsadás és a hallgatóknak nyújtott életvezetési tanácsadás. A pszichológiai tesztek felvétele és a pszichológiai tanácsadás is viszonylag nagy arányban jelenik meg a szolgáltatók profiljában. Legkevésbé az oktatóknak nyújtott életvezetési tanácsadás fordul elő.

Ha százalékos arányokat nézünk, a következő állapítható meg: komplex tanácsadás 60 százalékukra jellemző, hallgatóknak nyújtott életvezetési tanácsadás 57 százalék, pszichológiai tanácsadás ugyancsak 57 százalék, pszichológiai tesztek felvétele 46 százalék, míg az oktatóknak nyújtott életvezetési tanácsadás 21 százalékuk kínálatában szerepel.

Összehasonlítva a 2009-es szolgáltatói profillal elmondható, hogy míg akkor a szolgáltatók több mint 70 százaléka nyújtott a hallgatóknak életvezetési tanácsadást, 2010-ben ez nem éri el a 60 százalékot. Viszonylagos csökkenés figyelhető meg a komplex tanácsadás területén is. Az oktatóknak nyújtott életvezetési tanácsadás aránya nem változott.

A szolgáltatók 37 százaléka nyilatkozott úgy, hogy szervez csoportokat. Közülük 27 százalék évente 1-2 csoportot szervez, 36 százalékuk évente 4-5 csoportot szervez, ugyancsak 36 százalékuk évi 6 vagy annál több alkalommal tud csoportot vezetni.

Információs füzetet a szolgáltatók 41 százaléka állít össze. Vannak olyan szolgáltatók, akik évi egy-két alkalommal adnak ki ilyen jellegű kiadványokat (58 százalékuk), míg 25 százalékuk évente hétnél több kiadványt, illetve információs füzetet ad ki.

Előadásokat a szolgáltatók 57 százaléka szervez, míg tréningeket még többen, összesen 62 százalékuk tart. A szolgáltatók által tartott előadások és tréningek száma is széles skálán mozog, az évi 1-től az évi 50-ig változatos képet mutat.

A hallgatóknak nyújtott szolgáltatásokon belül egy olyan szervezet van, amelyik 100%-ban egyéni tanácsadással foglalkozik, és egy olyan, ahol az egyéni tanácsadás 20 százalék körül mozog.

A kutatás során szervezeti diagramokat kértünk a szolgáltatóktól, de csak nagyon kevés, nyolc szolgáltató tett eleget ennek. Ezért a tevékenységi körök elemzésével megpróbáltunk mi magunk szervezeti diagramokat készíteni (ahonnan küldtek organogramot, ott azt az ábrát is használjuk). A következő ábrák összesítik, hogy egy-egy felsőoktatási intézményhez milyen szolgáltatók tartoznak és azok milyen feladatokat látnak el. A könnyebb átláthatóság kedvéért a tevékenységi körökből csoportokat készítettünk és az ábrákon már csak a tevékenységi csoportokat jelöltük. A tevékenységi körök 7 nagyobb kategóriába sorolandók:

1. Életvezetési tanácsadás:

Komplex tanácsadás

Pszichológiai szaktanácsadás

Pszichológiai tesztek felvétele

Coaching

Oktatóknak nyújtanak életvezetési tanácsadást

Hallgatóknak nyújtanak életvezetési tanácsadást

Leendő hallgatóknak nyújtanak életvezetési tanácsadást

2. Karrier-tanácsadás:

Karrier-tanácsadás

Munkaerő-közvetítés

Szakmai gyakorlatok meghirdetése

Biztosítanak a cégeknek bemutatkozási lehetőséget

Szerveznek állásbörzét

Önéletrajzírás segítése

Grafológiai elemzés

Próbainterjúk alkalmak szervezése

Próba AC szervezése

Állások és szakmai gyakorlat meghirdetése

Karrier kiadványok szerkesztése

Karrier Napok szervezése

3. Képzési és tanulmányi tanácsadás:

Foglalkoznak képzési tanácsadással

Nyelvi szintfelmérés

Tanulmányi tanácsadás

Tanár és tantárgy kiválasztásának segítése

Felvétel előtti tanácsadás (végzős középiskolai diákoknak)

Tanulástechnikai tanácsadás

Képzések szervezése

Tanulásmódszertani csoport szervezése

4. Közösségszervezés:

Közösségi programokat szerveznek

Gólyatábor

5. Mobilitási tanácsadás:

Tanácsadás, tréning hallgatói mobilitásra indulóknak

Tanácsadás, tréning mobilitásból visszatérőknek

6. Pályakövetés:

Átmenet (középiskola-egyetem) támogatása

Pályakövetés

Alumni tanácsadás

Felkészítő napok leendő hallgatóknak

7. Esélyegyenlőségi tanácsadás:

Foglalkoznak integrációs tanácsadással

Foglalkoznak fogyatékkal élő hallgatók támogatásával

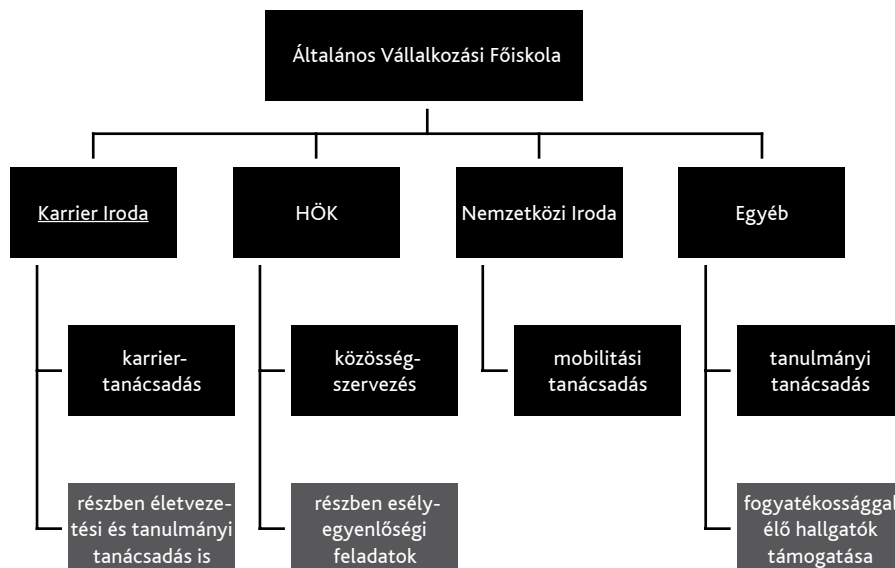
Mentorprogram

Tanácsadás speciális nevelési igényűeknek (SNI),
pl. diszlexia, diszgráfia

A következő ábrákban aláhúzással vannak jelölve azok a szolgáltatók (29 db), amelyek részt vettek a kutatásban, tehát az adatokat megadták önmagukra és az intézményhez tartozó egyéb szolgáltatókra vonatkozóan. Ebből kifolyólag az eredmények ezekre az adatokra vonatkoznak, függetlenül attól, hogy ezek az egyéb szolgáltatók (pl. HÖK vagy a nemzetközi iroda) valóban ellátják ezeket a tevékenységi köröket. A kutatás során azonban bizonyos esetekben egy intézménytől több szolgáltatót is el tudtunk érni, így ezekről a felsőoktatási intézményekről a valóságnak megfelelőbb kép alkotható.

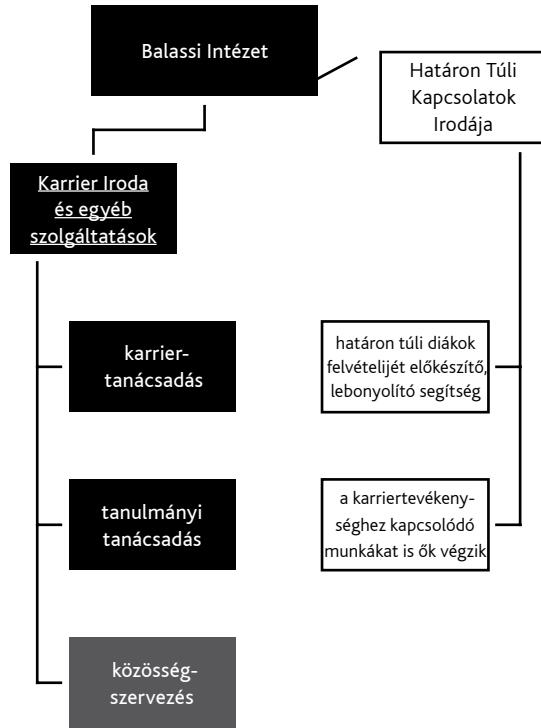
Az ábrákban fehérrel vannak jelölve az egyetemen kívüli szolgáltató egységek, illetve világosszürkével azok, ahol tudni, hogy létezik a szolgáltató, de nincs információ arról, hogy milyen feladatokat lát el. Az ábrákon az egyes szolgáltatók alá vannak sorolva, hogy milyen főbb szolgáltatás csoportokat végeznek (fekete), illetve melyek azok a szolgáltatás csoportok, amelyeket csak részben látnak el (sötétszürke).

A következőkben a szolgáltatók bemutatása látható. A szervezeti diagrammok az intézményi szinten együttműködő tanácsadó egységeket és azok szolgáltatási típusait mutatják be.



2. Balassi Intézet

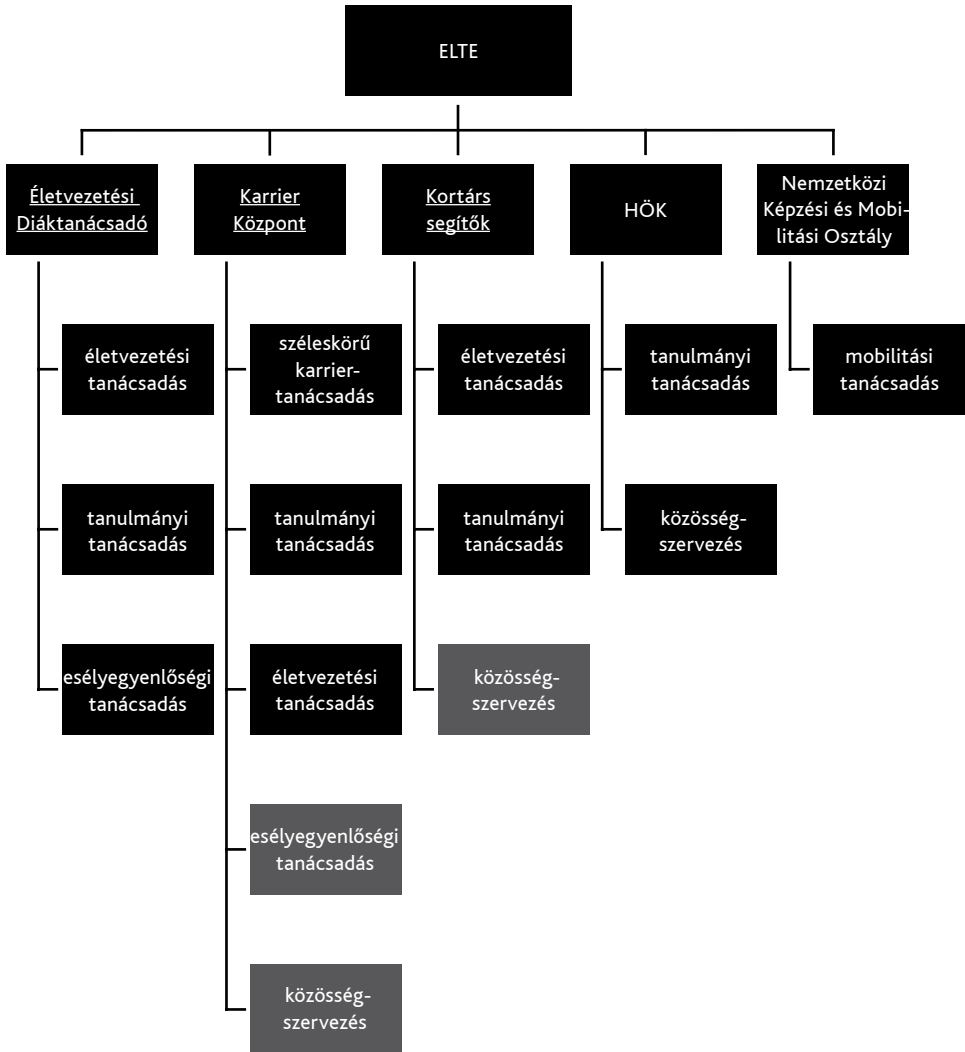
84

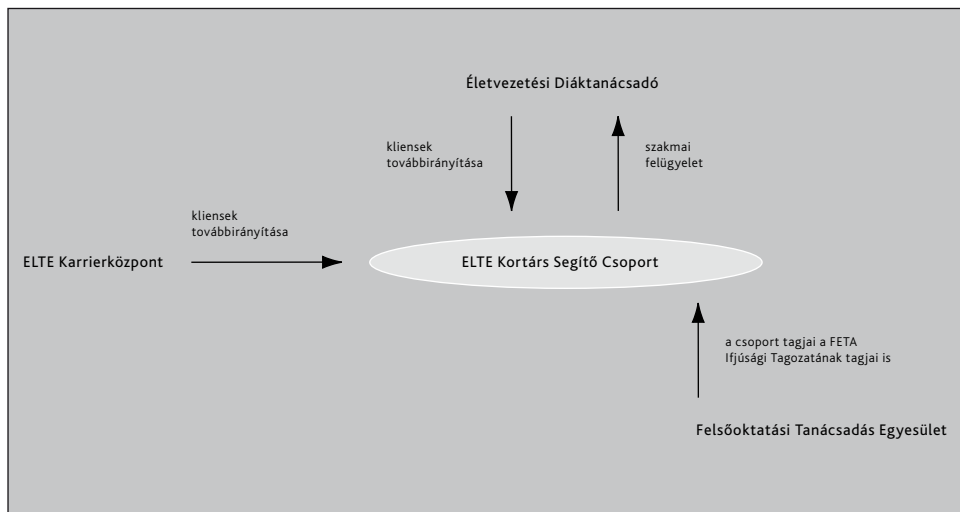




7. ábra: A Debreceni Egyetem által szolgáltatott organogram

4. Eötvös Loránd Tudományegyetem

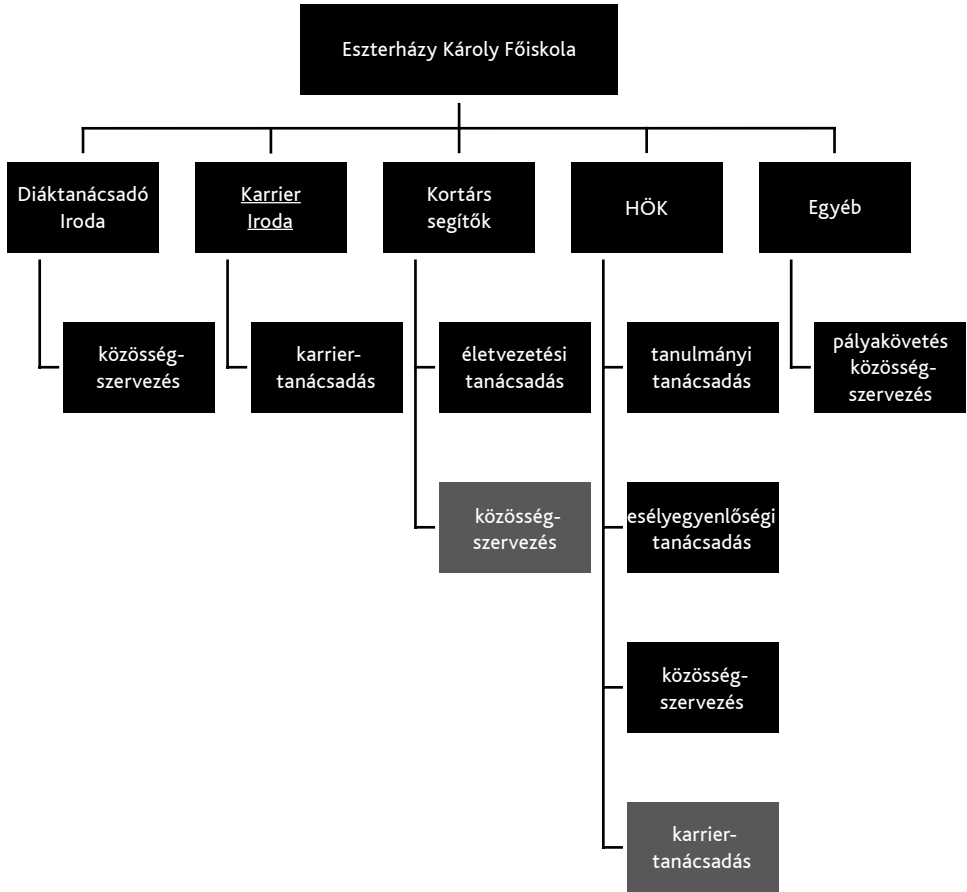




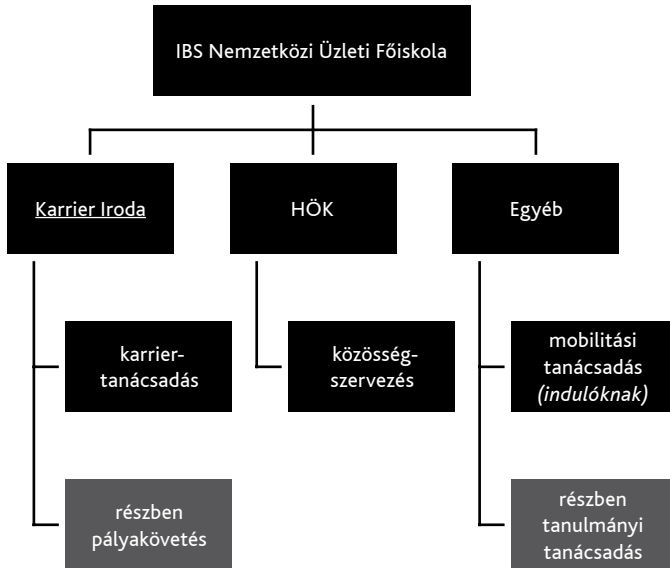
8. ábra: Az ELTE Kortárs Segítők által szolgáltatott organogram

5. Eszterházy Károly Főiskola

88

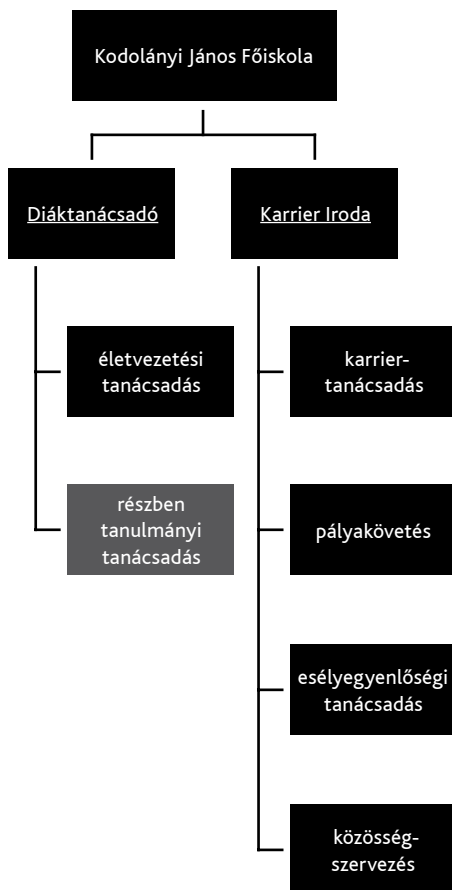


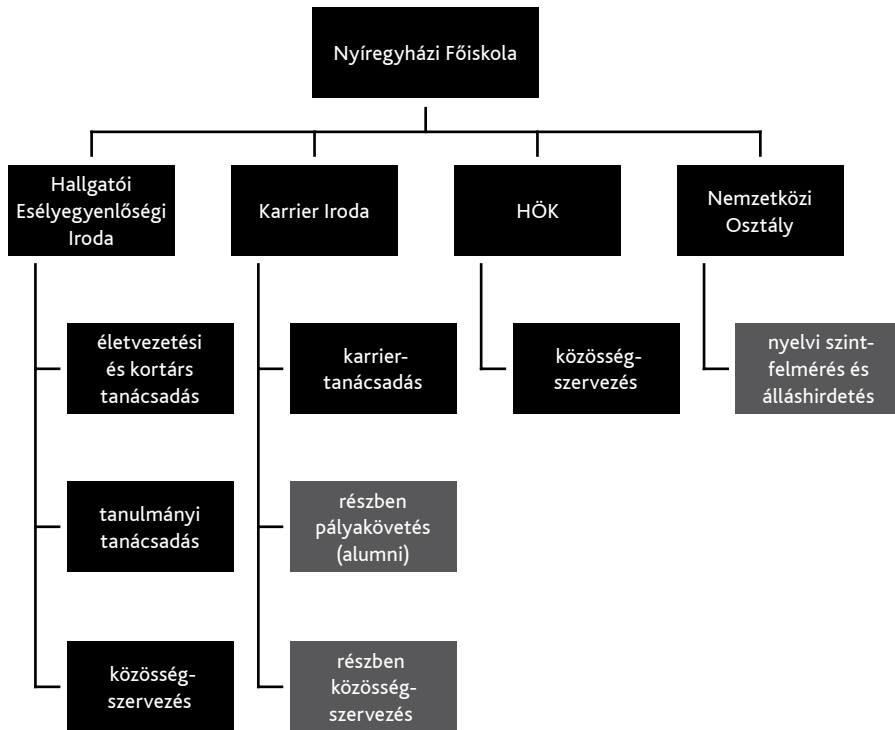
6. IBS Nemzetközi Üzleti Főiskola

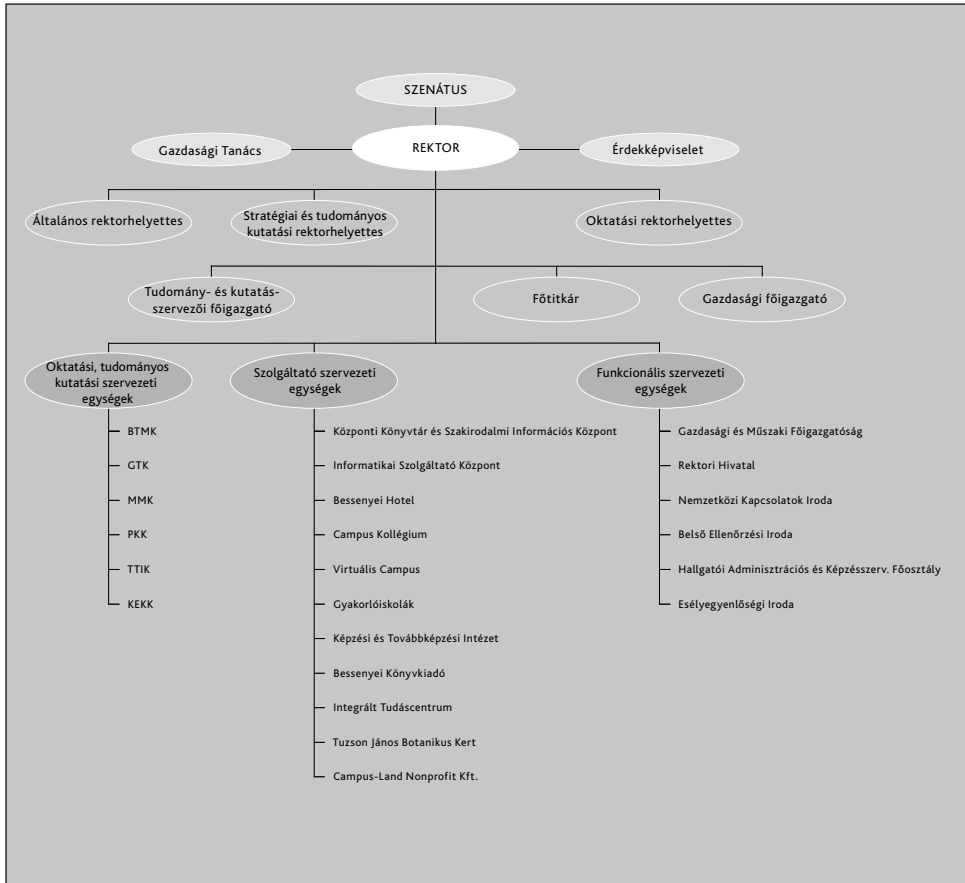


7. Kodolányi János Főiskola

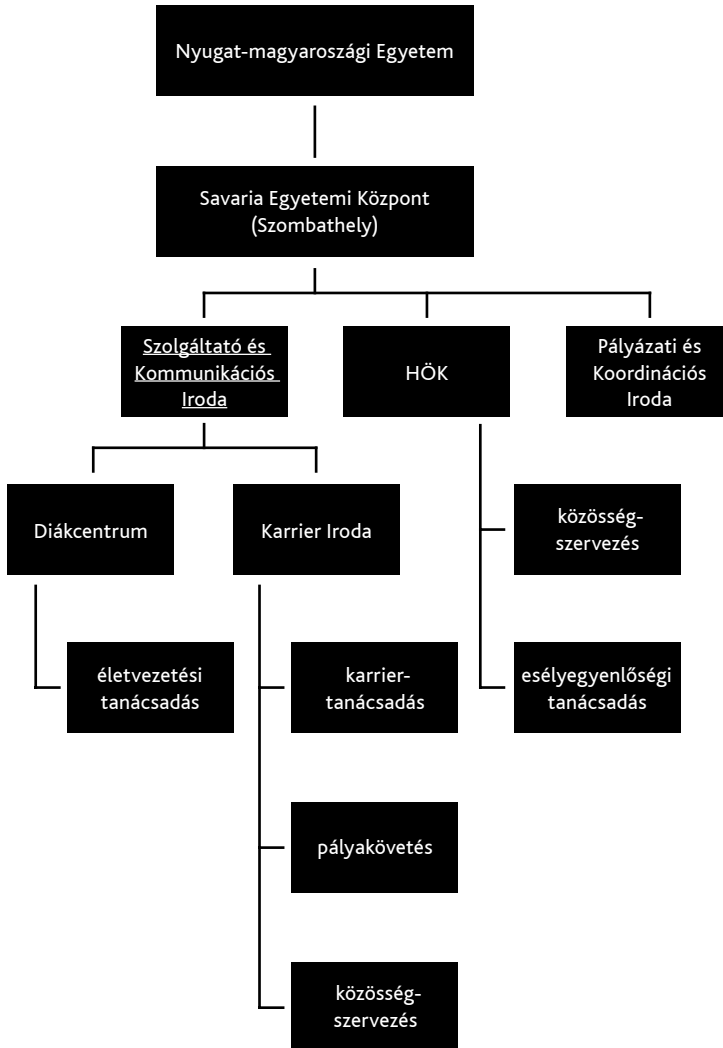
90





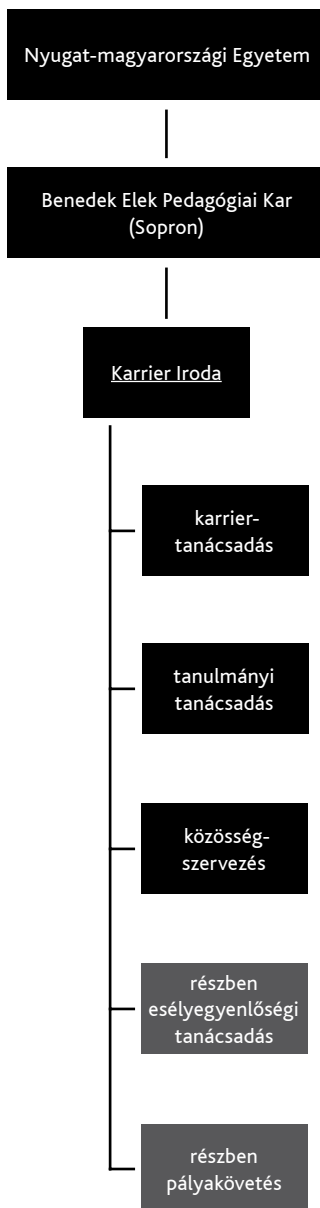


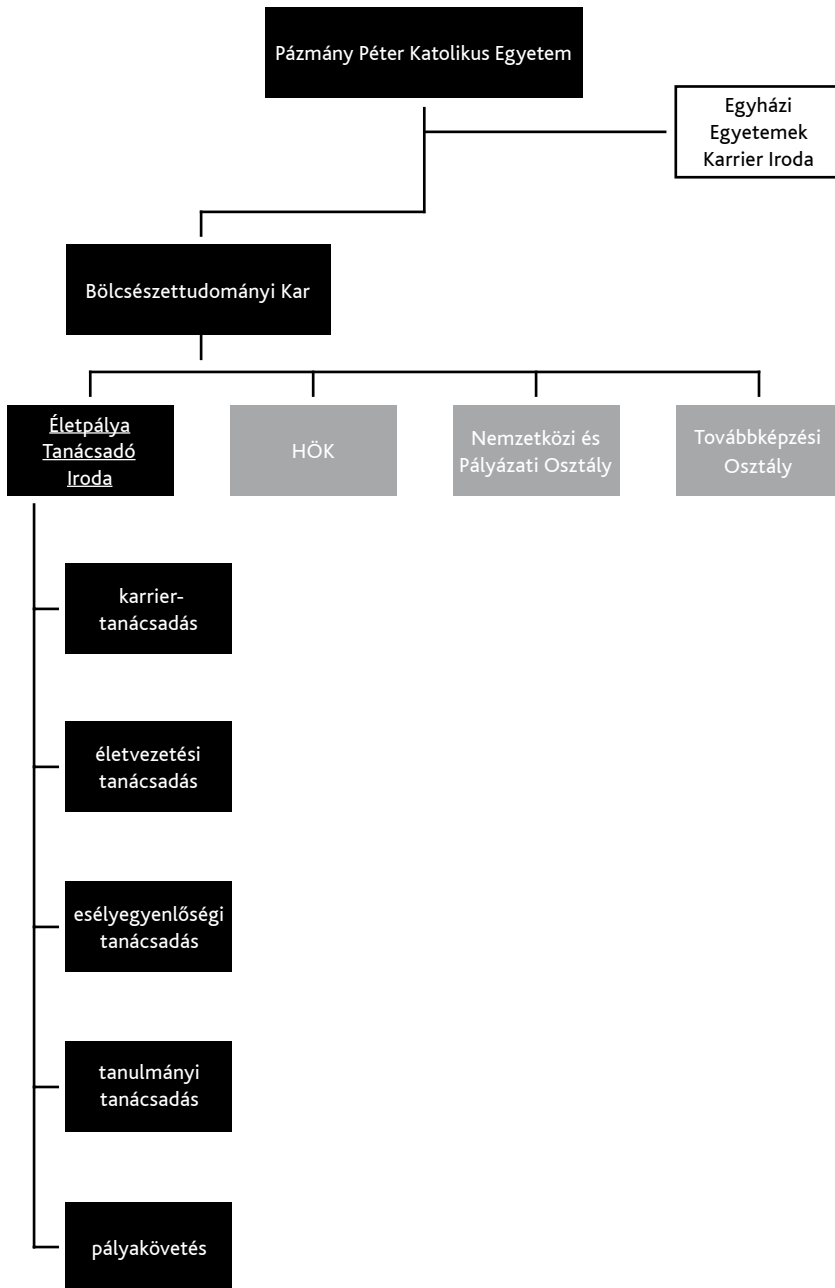
9. ábra: A Nyíregyházi Főiskola által szolgáltatott organogram



10. Nyugat-magyarországi Egyetem – Benedek Elek Pedagógiai Kar

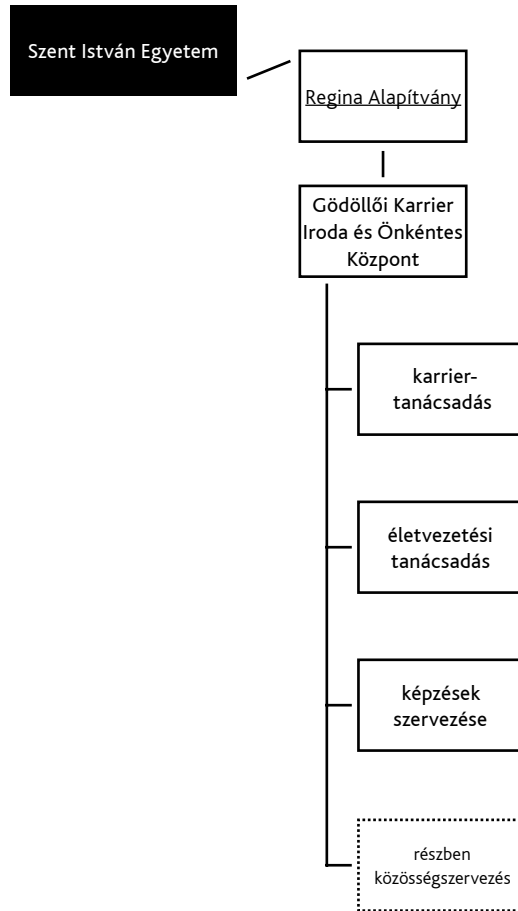
94



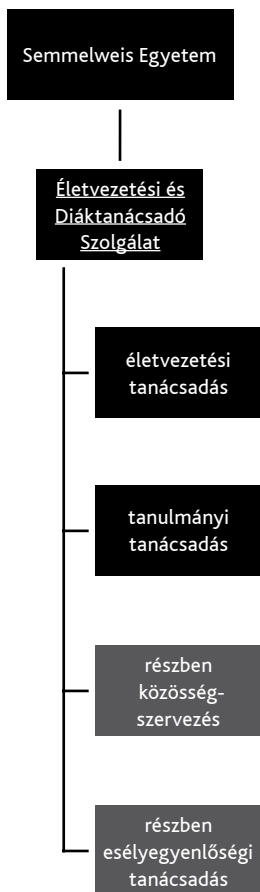


12. Szent István Egyetem

96

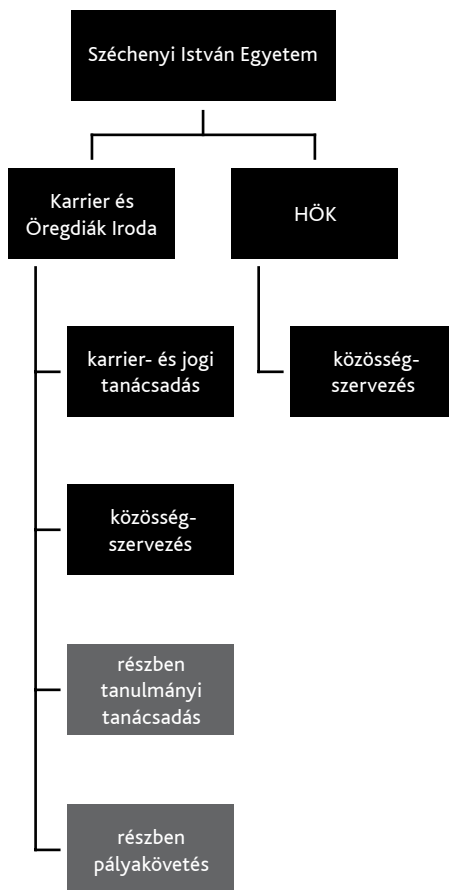


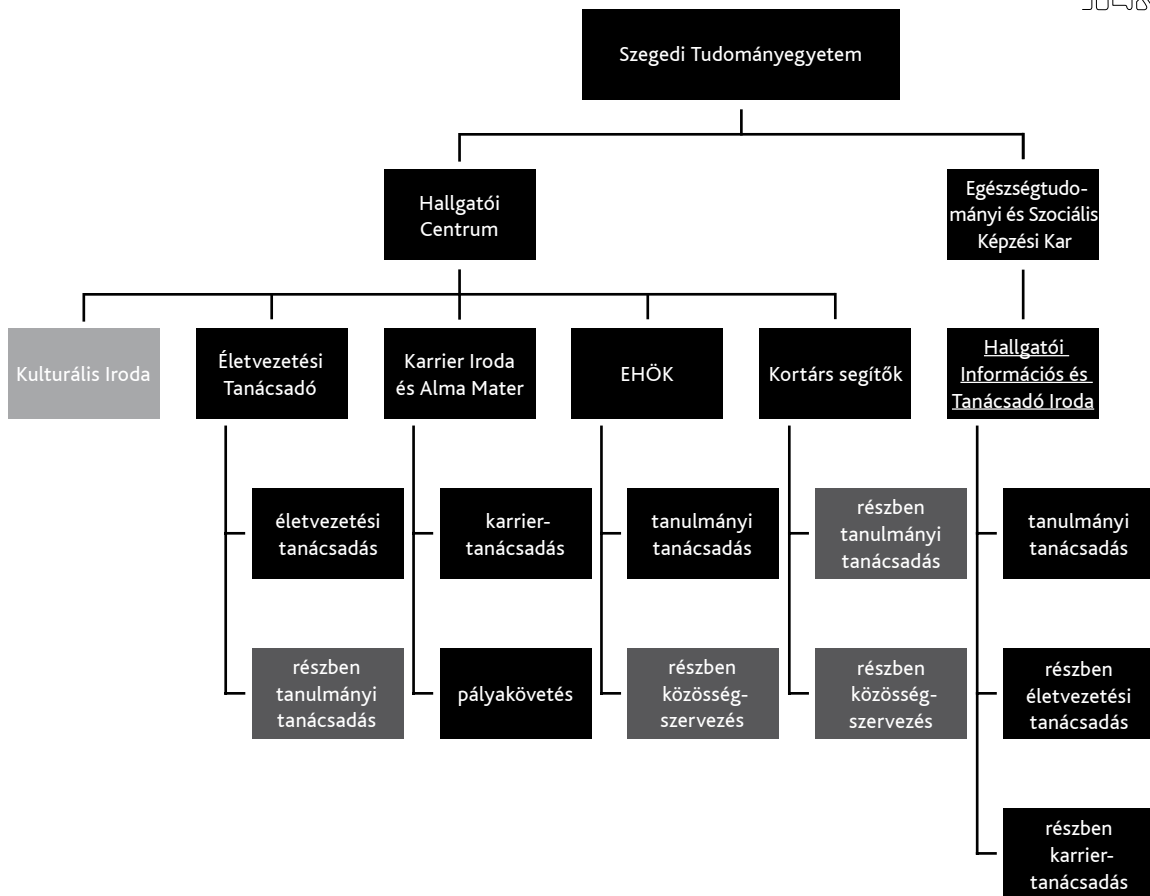
A Regina Alapítvány elsősorban nem egyetemhez kapcsolódóan működik, hanem városi szinten a térségi lakosság részére, amibe Gödöllő esetében a Szent István Egyetem hallgatói is beletartozhatnak adott esetben.

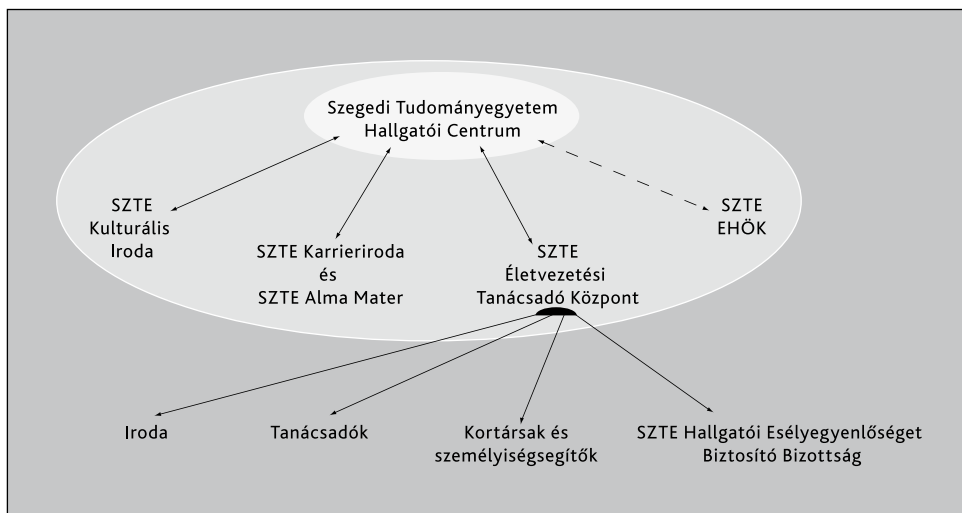


14. Széchenyi István Egyetem

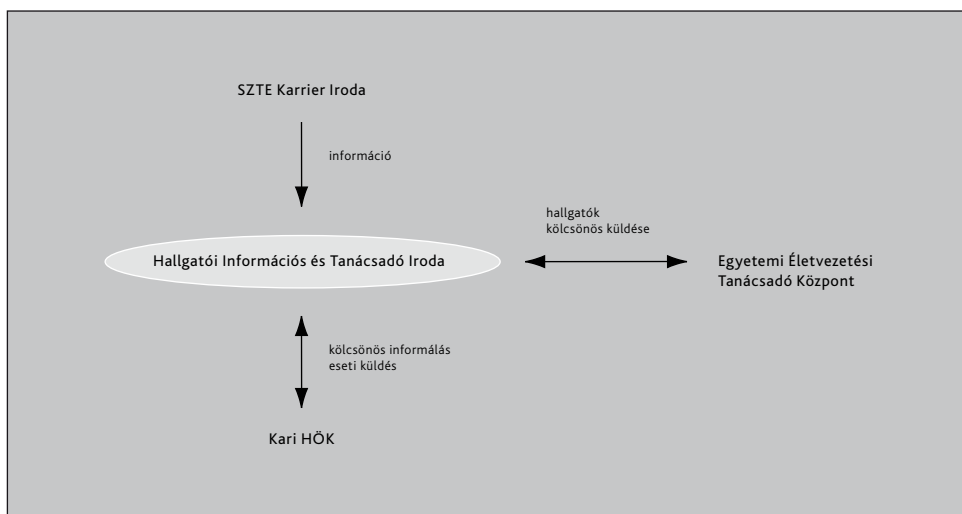
98



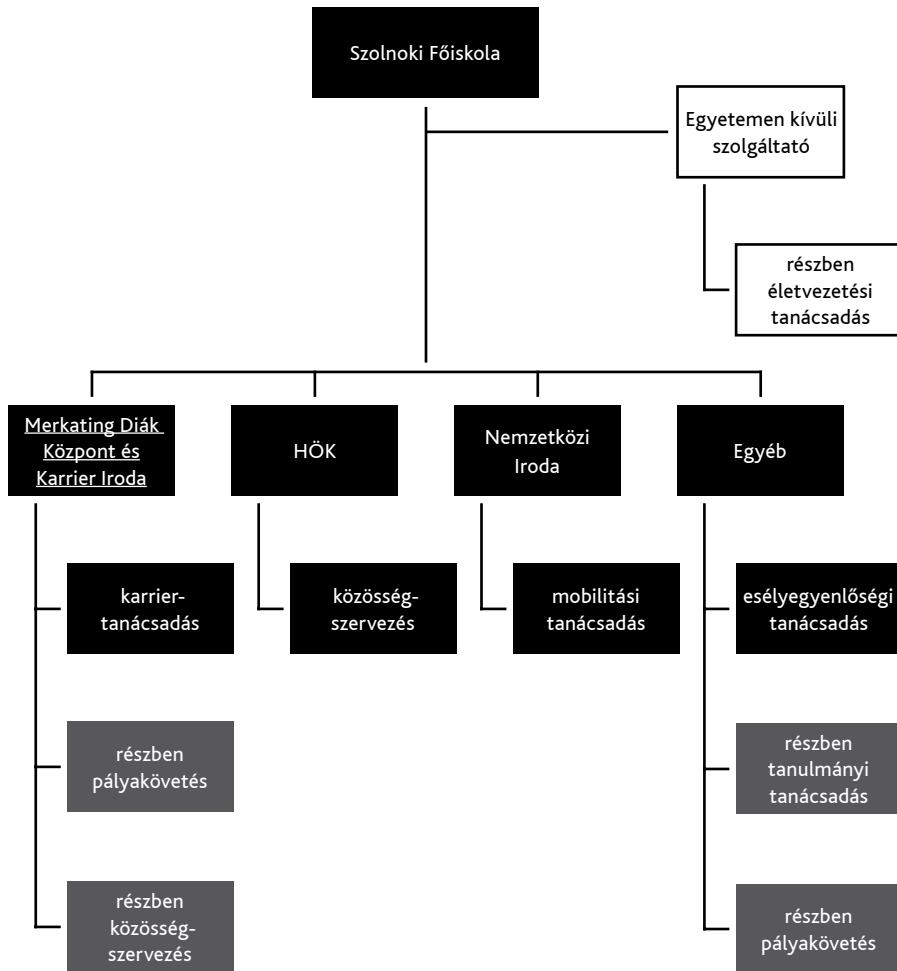




10. ábra: Az SZTE Életvezetési Tanácsadó Központ által szolgáltatott organogram

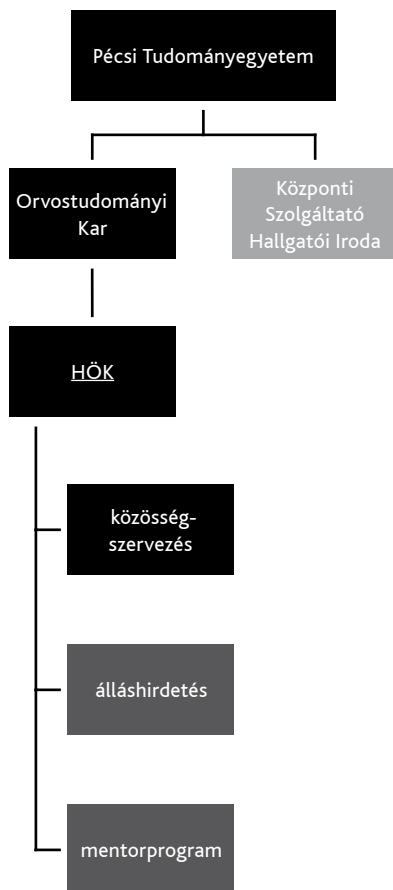


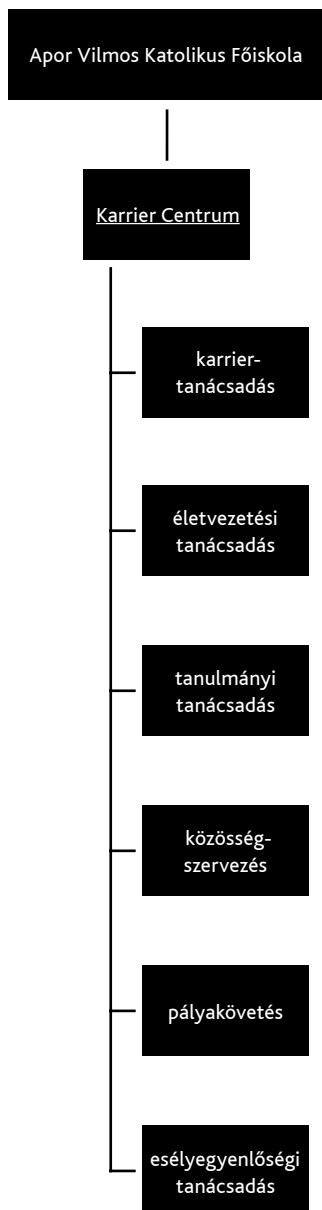
11. ábra: Az SZTE Hallgatói Információs és Tanácsadó Iroda által szolgáltatott organogram



17. Pécsi Tudományegyetem

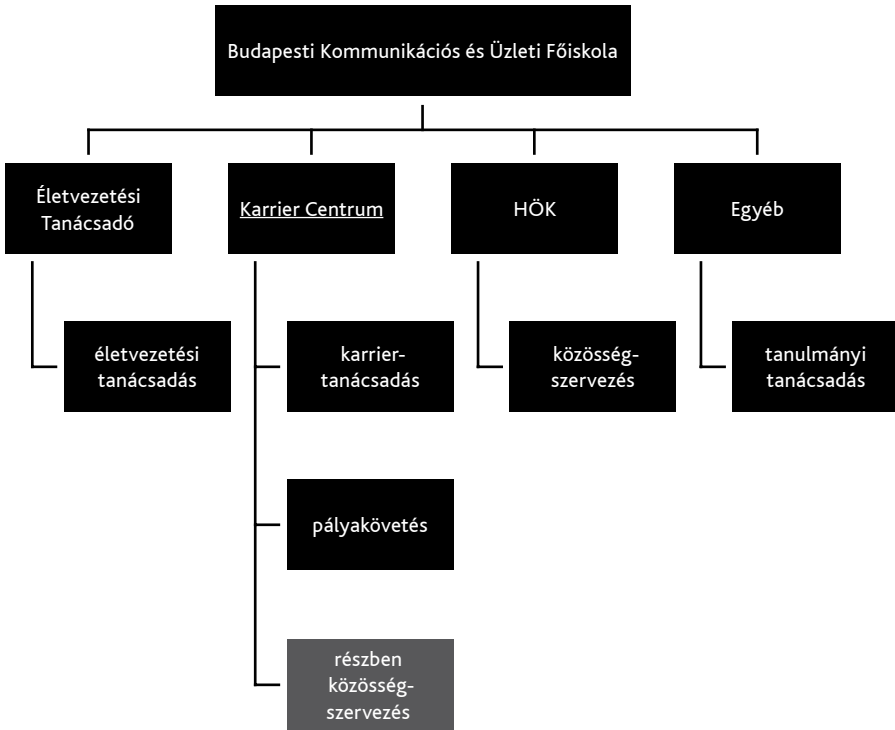
102



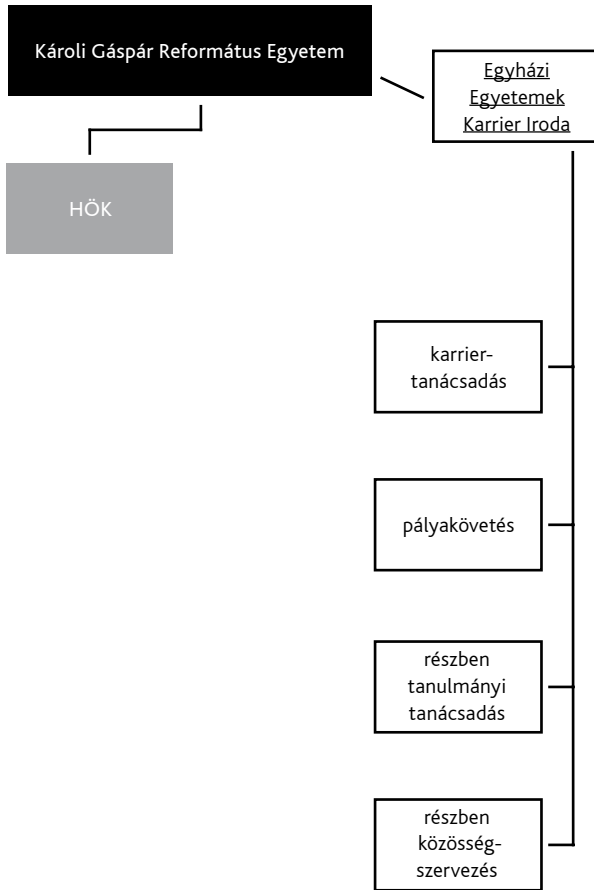


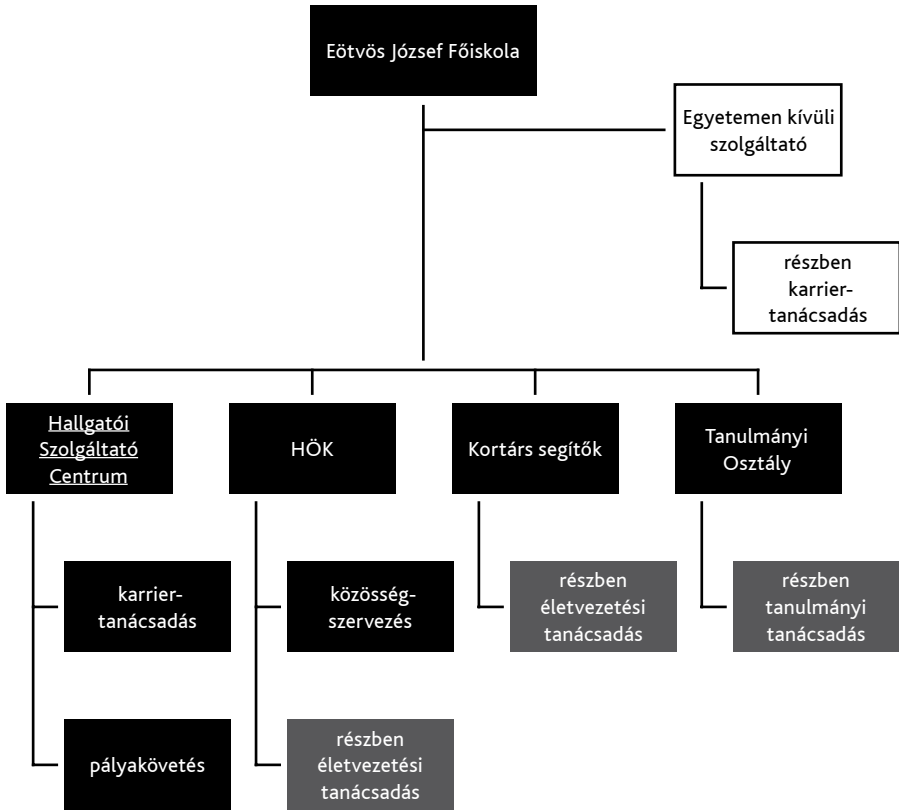
19. Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola

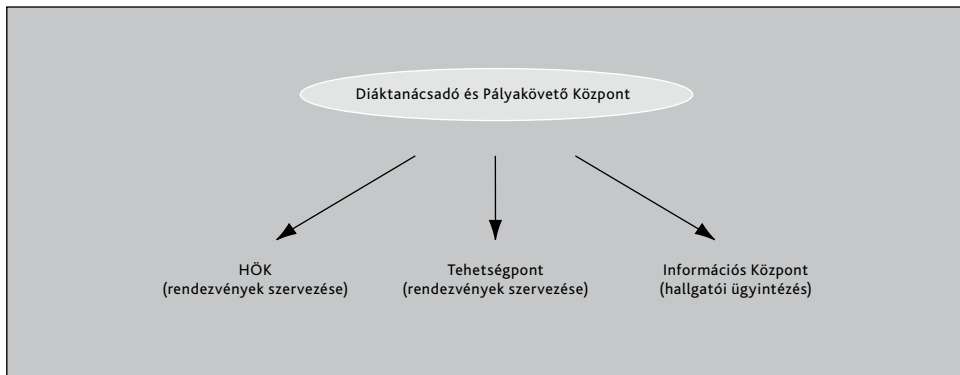
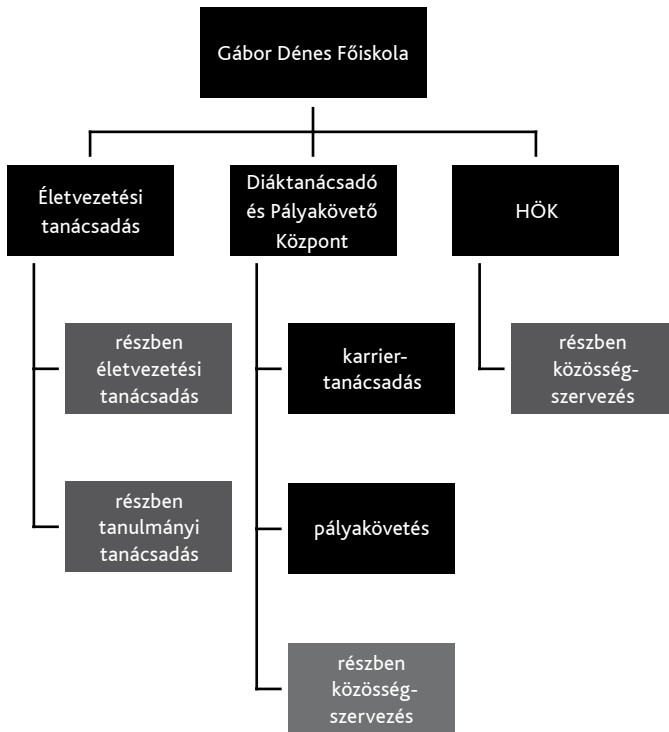
104



20. Károli Gáspár Református Egyetem



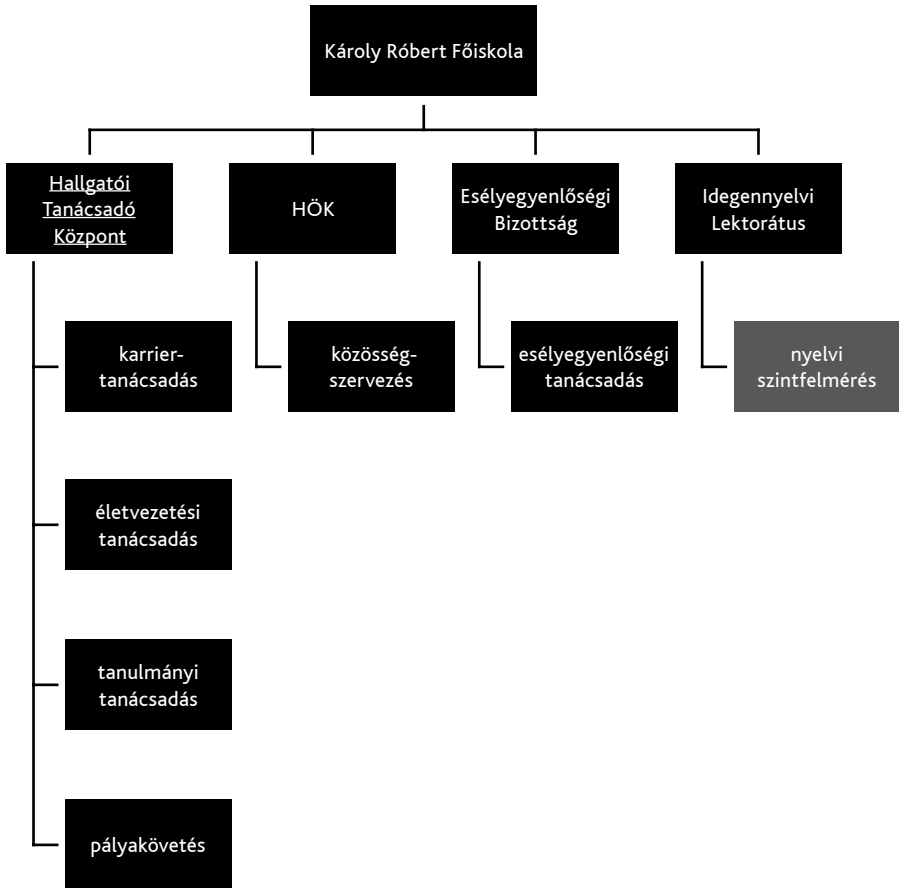


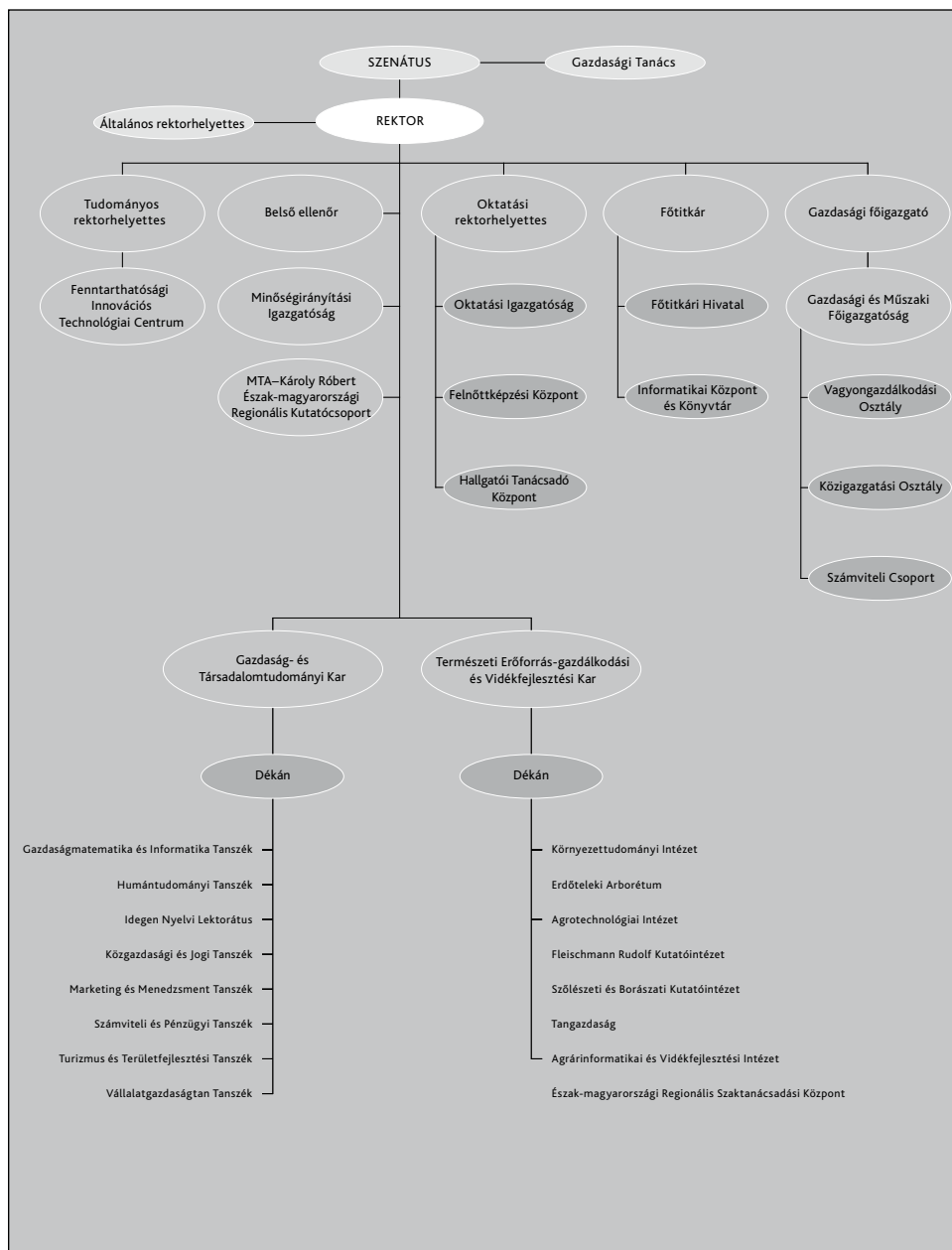


12. ábra: A Gábor Dénes Főiskola által szolgáltatott organogram

23. Károly Róbert Főiskola

108

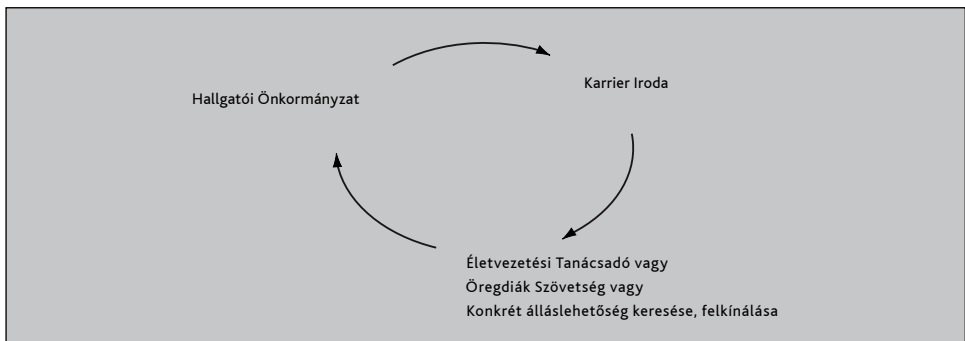
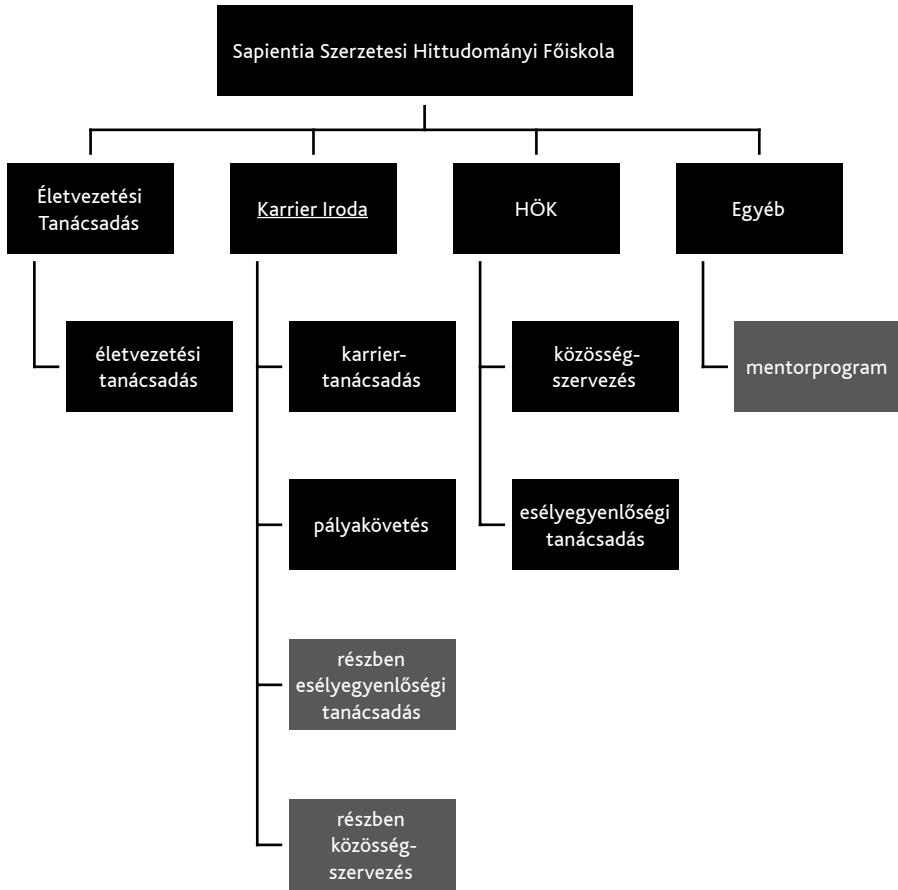




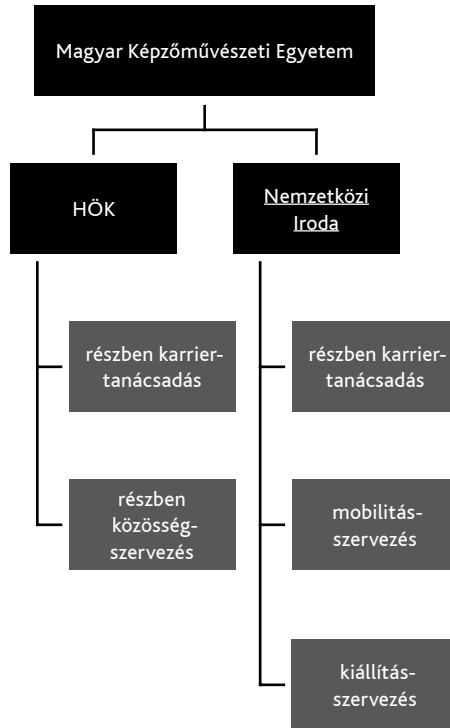
13. ábra: A Károly Róbert Főiskola által szolgáltatott organogram

24. Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola

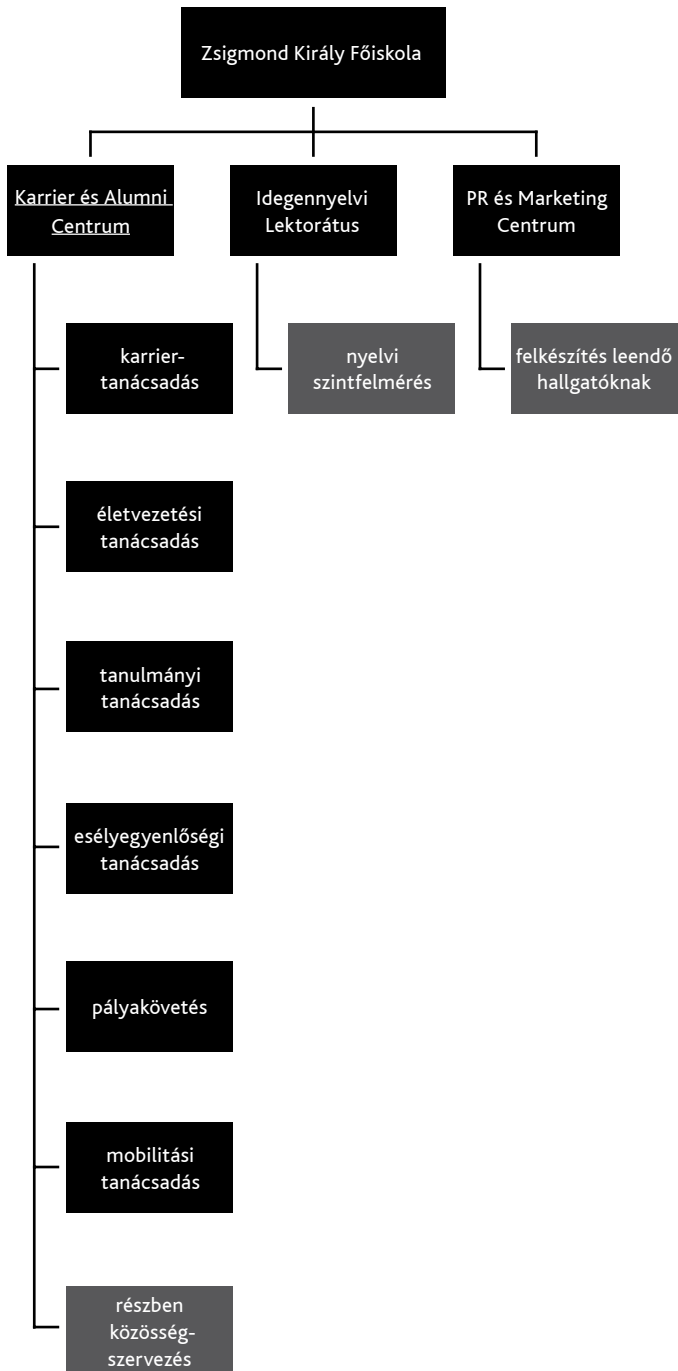
110



14. ábra: A Sapientia által szolgáltatott organogram

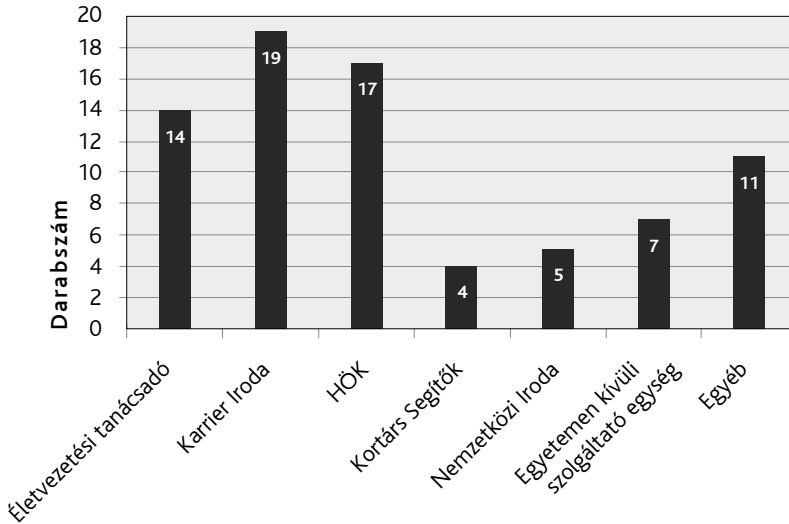


26. Zsigmond Király Főiskola



A felsőoktatási diáktanácsadás rendszerében tanácsadási feladatot ellátó szolgáltatók összesített táblázata megerősíti a kvalitatív elemzések eredményeit: a hallgatói tanácsadási szükséglet általánosabb és árnyaltabb a felsőoktatási intézmények által rendelkezésre bocsátott szolgáltatásoknál. A 2009-es helyzethez képest vannak már pozitív változások: az egységes hazai szolgáltatás struktúra kidolgozása a következő időszak feladata.

15. ábra: Szolgáltató típusok a vizsgált intézményekben



V. TANÁCSADÓI SZOLGÁLTATÁSOK JOGI HÁTTERE

—
114

A 2005-ben életbe lépett felsőoktatási törvény jelentős eredményeket hozott a hallgatóknak nyújtott szolgáltatások fejlődésében.

A törvény 46. § számos pontja rögzíti az intézmények feladatait a szolgáltatások rendszerének létrehozásában. Jelenleg érvényben levő szövege alapján:

„A HALLGATÓ EGYÉNI JOGAI ÉS KÖTELESSÉGEI

1. § (3) A hallgató joga, hogy a felsőoktatási intézményben biztonságban, egészséges környezetben folytathassa tanulmányait, továbbá tehetségétől, képességétől, érdeklődésétől függően segítséget kapjon a tanulmányaihoz, a pályakezdéshez, e körben különösen, hogy

a) igénybe vegye a felsőoktatási intézményben, illetve a kollégiumban rendelkezésre álló eszközöket, létesítményeket, szolgáltatásokat (könyvtár, laboratórium, számítástechnikai eszközök, sport- és szabadidő-létesítmények, egészségügyi tanácsadás stb.),

...

e) teljes körű és tárgyilagos tájékoztatást nyújtsanak részére,

f) állapotának, személyes adottságának, fogyatékoságának megfelelő ellátásban részesüljön,

...

k) a tanulmányi és az életpálya-tanácsadást részére megszervezzék, és a szolgáltatásait igénybe vegye”,

A szolgáltatást a szenátus hozza létre. Fontos, hogy a törvény mint hallgatói jogot fogalmazza meg ezt a szolgáltatást. Ez utal arra, hogy a hallgató számára létre kell hozni ezt a szolgáltatást – ugyanakkor nem irányoz elő szankciókat arra a törvénytörtő állapotra nézve, ha mégsem történne meg egy ilyen típusú szolgáltatói rendszer létrehozása. A speciális igényű hallgatók és a tanácsadás kapcsolata nincs kellőképpen kibontva, de a tapasztalatok szerint az egyetemi tanácsadó szolgáltatás elengedhetetlen része a speciális igényű hallgatók tanulmányi és egészségügyi igényeinek kielégítéséhez.

„125. § (1) Az államilag támogatott képzés keretében a hallgató által igénybe vehető szolgáltatások a következők:

...

e) a tanulmányi és az életpálya-tanácsadás”,

Fontos, hogy a törvény utal arra, hogy mindezen szolgáltatások ingyenesen vehetők igénybe – a hallgatóktól nem kérhető hozzájárulás ezen célok megvalósításához.

A felsőoktatási törvény hatására megalakult hallgatói karrier- és/vagy szolgáltató központoknak szorosan véve nem feladata a mentálhigiénés-életvezetési tanácsadás megoldása, de a szükséges szakmai programmal és szakemberháttérrel eltérő felkészültséggel rendelkezhetnek.

A pályaeorientáció vagy a pályatanácsadásra vonatkozó jog nevesített állampolgári jogként, vagy állami kötelezettségként nem jelenik meg, ugyanakkor más alkotmányos jogokból levezethető. A művelődéshez való jog, a munkához való jog és a szociális biztonsághoz való jog azok az alkotmányos jogok, amelyek érvényesítéséhez a pályaeorientáció, pályatanácsadás szükséges lehet (Princzinger, 2010).

A témára vonatkozóan nincs egységes jogi szabályozás és fogalomhasználat sem. Pályairányítás, pedagógiai tanácsadás, pályaválasztási tanácsadás, pályaeorientáció, életpálya-tanácsadás, karrier-tanácsadás, munkavállalási tanácsadás elnevezésekkel találunk a jogi szabályozórendszerben rész-elemeket, és elsősorban különleges válsághelyzetbe került emberek számára nyújtandó szolgáltatásként definiálva, akár mint kényszerűen igénybe veendő segítséget fogalmazza meg a jogalkotó.

A nemzetközi dokumentumokban, az élethosszig tartó tanulás támogatásával kapcsolatban megfogalmazott jogszabályok Magyarországon jogszabálynak nem minősülő, kormányhatározat formájában foglalkoznak a pályaeorientáció és pályatanácsadás szerepének fontosságával – kiemelve 2005 szeptemberében, hogy e szolgáltatások hiánya akadály a egész életen át tartó tanuláshoz. (2212/2005. X. 13. Korm. határozat az egész életen át tartó tanulás stratégiájának megvalósítását szolgáló feladatokról).

A pályatanácsadáshoz való jogot az 1999. évi C. törvény 9. cikke fogalmazza meg: amely szerint *„szükség szerint olyan szolgáltatást hoznak létre vagy mozdítanak elő, amely a hátrányos helyzetűeket is beleértve mindenkinek, segítséget nyújt a pályájuk megválasztásával és a szakmai fejlődéssel összefüggő gondjaik megoldásához, kellő figyelemmel az egyéni tulajdonságokra és azoknak a foglalkoztatási lehetőségekhez való viszonyára. Ezt a segítséget fiataloknak – ideértve az iskolás gyerekeket is – és felnőtteknek egyaránt ingyenesen kell megadni.”* (Princzinger, 2009).

A pályaválasztási tanácsadásról törvény, törvényerejű rendelet vagy miniszteri rendelet a rendszerváltást megelőzően nem született. Ebben az időszakban a 1027/1961. (XII. 30) sz. Korm. határozat az ifjúsági pályaválasztási tanácsadásról, valamint az erre épülő 1029/1971. (VII. 3.) Korm. sz. határozat rendelkezett az ifjúság számára nyújtott pályaválasztási tanácsadás továbbfejlesztéséről.

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról rendelkezett a továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadó szakszolgálat felállításáról, annak feladatairól, illetve a pályaválasztást segítő életszakaszt is kijelöli – 8. § (4) – amely szerint *„a középfokú nevelés-oktatás szakasza két részre tagolódik, melyek a következők:*

b) a tizenegyedik vagy a tizenkettedik évfolyamon kezdődő és a tizenkettedik illetve a tizenharmadik évfolyam végéig tartó, általános műveltséget - a tanuló érdeklődésének, adottságának megfelelően, elmélyítő, pályaválasztást segítő” szakaszok.

E szakaszokhoz kapcsolódóan a törvény 34. § a pedagógiai szakszolgálat feladatai között kiemeli a továbbtanulási és pályaválasztási tanácsadást, illetve a 35. § (6) rendelkezik a továbbtanulási és pályaválasztási tanácsadás feladatáról, amely *„a tanuló adottságainak, tanulási képességének, iránnyultságának szakszerű vizsgálata, és ennek eredményeképpen iskolaválasztás ajánlása”*.

A törvény 2007. évi (szeptember 1.) módosítása lehetővé teszi a továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás és munkaerő-piaci tanácsadás közös szervezését, együttes ellátását, amelynek célja, hogy a szolgáltatás nyújtása során a munkaerő-piaci lehetőségek figyelembe vétele fokozott mértékben érvényesüljön.

(9) A továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás a munkaerő-piaci tanácsadással közösen is megszervezhető, együtt is ellátható.

A NAT-ról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendeletben kiemelt feladatként szerepel a pályorientáció, amelynek „célja az iskola- és pályaválasztás támogatása. Összetevői: az egyéni adottságok, képességek megismerésén alapuló önismeret fejlesztése; a legfontosabb pályák, foglalkozási ágak és hozzájuk vezető utaknak, lehetőségeknek, alternatíváknak a megismerése, tevékenységek és tapasztalatok útján. Tudatosítanunk kell a tanulóknak, hogy életpályájuk során többször kényszerülhetnek pályamódosításra – továbbá –... az iskolának – a tanulók életkorához és lehetőségeikhez képest – átfogó képet kell nyújtani a munka világáról...”

A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény rögzíti a hallgatói tanulmányi és életpályatanácsadás megszervezésének kötelezettségét, de ennek rendszerét a felsőoktatási intézmény önmaga határozza meg, és az állami képzésben részt vevő hallgatók számára ingyenes szolgáltatásként nyújtja. Áttételesen ugyanakkor az állam is szabályoz, mégpedig a támogatott hallgatói férőhelyek elosztásával, amelyeket a hosszú távú munkaerő-piaci kilátások figyelembevételével alakítanak ki (Princzinger, 2009).

Az állam minimálisan 720 millió Ft körüli összeggel, de elképzelhetően akár mintegy 1,8 milliárd Ft-tal is támogatja különféle jogcímenek a pályorientációs tevékenységet. Ezek a becsült adatok az egyes részterületekhez és feladatokhoz kapcsolt források összegzésével, spekulatív úton előállított adatok. A felsőoktatási intézmények a célfeladatok megvalósítására 17,5–35,0 millió forinttal rendelkezhetnek. A becsléshez 35 intézmény karrier-tanácsadó szolgálatát, átlagosan legalább 500 ezer és legfeljebb 1 millió forintos keretét vette figyelembe Princzinger (2009).

A Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület (FETA), az alapszabályában³ foglalt célkitűzéseinek megfelelően javaslatot tett a jogszabályi háttér rendezéséhez az életvezetést és mentálhigiénét érintő kérdésekben. Az Oktatási és Kulturális Minisztériumhoz benyújtott javaslatát is figyelembe véve került sor a hallgatói juttatásokra vonatkozó 51/2007. (III. 26.) Korm. rendelet 10. §-ának módosítására. A Kormány 198/2009. (IX. 15.) rendeletének a 8. § 3 pontja a következőket tartalmazza: A R. 10. § (6) bekezdés a) pontjában a „kulturális tevékenység, rendezvényszervezés, karrier-tanácsadás, életviteli és tanulmányi tanácsadás” szövegrész helyébe a „kulturális tevékenység, rendezvényszervezés, karrier-tanácsadás, életviteli és tanulmányi, valamint mentálhigiénés életvezetési tanácsadás” szövegrész lép. A mentálhigiénés – életvezetési tanácsadás támogatása ennek köszönhetően új feladatként jelenik meg a 198-as kormányrendeletben.

A felsőoktatási törvény jelenlegi tervezett változtatásaihoz kapcsolódva a FETA javasolja a Felsőoktatási Törvény 46. § g) pontjának kiegészítését a következőképpen: (a javasolt új szövegrészt kiemeléssel jelezzük)

A hallgató joga, hogy „segítséget kapjon az intézményi közösségi életbe való beilleszkedéshez, az indokolatlan lemorzsolódás megelőzéséhez, fizikai állapotának megőrzéséhez, egészséges, káros szenvedélyektől mentes életviteléhez”,

Javasolja továbbá a k) pont kiegészítését a következőképpen: a hallgató joga, hogy „a tanulmányi és az életpálya-tanácsadást valamint a mentálhigiénés életvezetési tanácsadást részére megszervezzék, és a szolgáltatásait igénybe vegye”.

3 Az Egyesület feladata „Vélemény nyilvánítás a felsőfokon tanuló fiatalok helyzetét, mentálhigiénéjét érintő kérdésekben. Ezzel összefüggésben jogszabályok megalkotásának és egyéb intézkedések megtételének kezdeményezése.” (8. h.)

A FETA javasolja ezen túl, hogy a költségvetési törvénybe kerüljön be: „a hallgatók számára biztosított normatív támogatásból kell minden évben biztosítani a nyújtott mentálhigiénés-életvezetési tanácsadás működését a felsőoktatási intézményekben”.

VI. IRODALOM

ALLPORT, G. (1954/1999) Az előítélet. Budapest: Osiris

118

AMUNDSON, N. (2005) Narratives in Counselling and Psychotherapy. Lisbon: IAEVG.

ARNETT, J. J. (2000) Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, May 2000 Vol. 55. No 5, pp. 469- 480

BONCZ, Á. (2009) Kortárs segítés a felsőoktatásban – egy szimpózium tapasztalatai In: Puskás-Vajda, Zs.–Lisznyai, S. *Egy igazolt praxis felé. Újabb eredmények a pszichológiai és felsőoktatási tanácsadás hazai kutatásaiból*. Budapest: FETA Könyvek 4.

COOPERSMITH, S. (1981). The antecedents of self-esteem. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

DÁVID, Mária (2010) Tanulási tanácsadás a felsőoktatásban – egy empirikus kutatás eredményei. In: Puskás-Vajda, Zs.–Lisznyai, S. *Életszakaszok határán: közösségi és egyéni tanulási feladatok* Budapest: FETA Könyvek 5. (elérhető: <http://www.feta.hu/node/151>)

FIGGE, P. (2003) Follow-up system of the Counselling Center of Hamburg University. Hamburg: University of Hamburg.

GLADDING, A. (1992) Fejezetek a konzultáció pszichológiájának témaköréből. Budapest: BGGYF.

GREENWALD, Anthony G.; Shelly D. Farnham (December 2000) "Using the implicit association test to measure self-esteem and self-concept". *Journal of Personality and Social Psychology* 79 (6): 1022–38. doi: 10.1037/0022-3514.79.6.1022. PMID 11138752. Letöltve 2009. április 25-én.

THOMAS, K.–HARRELL, T. (1994) Counselling Student Sojourners: Revisiting the U-Curve of Adjustment In Althen G. (ed.) *Learning Across Cultures* NASFA: Association of International Educators pp. 89-105.

LISZNYAI, S.–RITOÓK, M.–PUSKÁS-VAJDA, Zs. (2010) Az életpálya-tanácsadás lehetséges lélektani indikátorai magyar és nemzetközi háttérkutatások alapján. In: *Életpálya-tanácsadás* 2010. II. évf. 3-4. szám, pp. 23-27.

LISZNYAI, S. (2006) Depressziós tünetek egyetemisták körében. A tünetintegráció és a segítő kapcsolati attitűdök. ELTE Ph.D. Disszertáció, 2006.

LISZNYAI, S. (2009) A konzultációs folyamat modelljei és hatásvizsgálata. In: Puskás-Vajda, Zs.–Lisznyai, S. *Egy igazolt praxis felé. Újabb eredmények a pszichológiai és felsőoktatási tanácsadás hazai kutatásaiból*. Budapest: FETA Könyvek 4.

LONGATAN, N. (2009) Re-entry Shock and the Expatriate Experience: Coming Home after Work or

Study Abroad is a Difficult Adjustment (elérhető: <http://www.suite101.com/content/reentry-shock-and-the-expatriate-experience-a104807>)

MURÁNYI, I. (2008) A tanácsadás pszichológiája. In: Bagdy, E.–Klein, S. *Alkalmazott pszichológia*. Budapest : EDGE 2000

NOONAN, E. (1992) *Counselling young people*. London: Sage.

ORANGE, Peter N. (2007) *Reverse Culture Shock* (elérhető: <http://britishexpats.com/articles/moving-abroad/reverse-culture-shock>)

PRINCZINGER, P. (2009) A hazai pályaaorientációs szabályozók áttekintése, javaslattétel egy nemzeti szintű szabályozó és finanszírozási rendszerre. Kézirat. (elérhető: http://www.afsz.hu/resource.aspx?ResourceID=NPT_20091218_sorosules_princzinger_kutatas)

PUSKÁS-VAJDA, ZS.–FÜZI, V.–RITOÓK, M.(2010) Az ERASMUS ösztöndíjra kiutazó ELTÉ-s hallgatók jellemzői és szükségletei. Felsőoktatási Műhely, (kiadás alatt)

RITOÓK, M. (2006) Javaslat a felsőoktatási diáktanácsadó rendszer létrehozására. In: Lisznyai, S.–Puskás-Vajda, Zs. (szerk.) *A Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület (FETA) első tíz éve. A felsőoktatási diáktanácsadás intézményes kereteinek és szolgáltatásainak kialakulása*. Budapest: FETA Könyvek 1.

ROSENBERG, M. (1965) *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

SIGALAS, E. (2010) Cross-border mobility and European identity: The effectiveness of intergroup contact during the ERASMUS year abroad *European Union Politics* 11(2) pp. 241–265.

SPITZER, R. (2007) *DSM-IV-TR Esettanulmányok*. Budapest: Animula.

UDVARHELYI, É. T. (2007) *Vándorok kultúrák között. Az interkulturális tanulásról külföldre készülő fiataloknak*. Budapest: Artemisszió Alapítvány

WARD, C.–BOCHNER, S.–FURNHAM, A. (2001) *The psychology of culture shock* Routledge: Hove

WARD, C. (2004) Psychological Theories of Culture Contact and their Implication for intercultural Training and Interventions. In: D. Landis and J. M. Bennett and M. L. Bennett (eds.) *Handbook of Intercultural Training* (3rd ed, pp. 183-216) Thousand Oaks, California: Sage Publications.

WEISSBUCH DER EUROPÄISCHEN KOMMISSION: *Neuer Schwung für die Jugend Europas*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften: 2001.(KOM (2001) 681 endg.) (letölthető: http://europa.eu.int/comm/youth/whitepaper/download/whitepaper_de.pdf)

WIEGERSMA, G. (1992) A tanácsadás pszichológiájának rendszerei. In: Ritoók M. (1992) *A tanácsadás pszichológiája*. Budapest: Tankönyvkiadó.

