

Kényszer? Földrajzi távolság? Nyelveket beszélni? Mely tényezők meghatározóak a külföldön történő tanulás folyamatában?

EMILIA KMIOTEK-MEIER, UTE KARL

Emilia KMIOTEK-MEIER: PhD-hallgató, Luxemburgi Egyetem; 11, Porte des Sciences, L-4366 Esch-sur-Alzette, Luxemburg; emilia.kmiotek@uni.lu

Ute KARL: egyetemi tanár, Luxemburgi Egyetem; 11, Porte des Sciences, L-4366 Esch-sur-Alzette, Luxemburg; ute.karl@uni.lu

KULCSSZAVAK: hallgatói mobilitás; kényszerű mobilitás; céloország; nyelv; Luxemburg

ABSZTRAKT: Luxemburgban a legtöbb diáknak külföldön kell töltenie fél évet a diploma megszerzése előtt, így a hallgatói mobilitás gyakori jelenség. A luxemburgi „hipermobilitás” tudományos vizsgálatakor ebben a cikkben a külföldi tanulás első szakaszára összpontosítunk. Először azt elemezzük, hogy a külföldi tanulmányok ötletének felmerülése hogyan kapcsolódik a kényszerű, illetve a nem kényszerű mobilitáshoz. Ezután a céloország kiválasztásának folyamatát vizsgáljuk, a küldő- és a céloország közötti földrajzi, valamint „nyelvi távolságra” összpontosítva. A földrajzi távolság önmagában nem célja a mobilitásnak, hanem más dimenziókat helyettesít, például a nagyobb távolság megfeleltethető az új dolgok kipróbálása és az új életszakasz elindítása iránti vágynak, míg a rövidebb távolság a létező társadalmi kötelekekbe és kötelezettségekbe való erősebb beágyazottságra utal. A diákok legtöbbször olyan céloországot választanak, ahol Luxemburg egyik hivatalos nyelvét beszélik (vagy azért mert elsajátították ezt a nyelvet, vagy azért, mert fejleszteni szeretnék tudásukat), illetve olyan országokat, ahol egy további nyelv megtanulható és gyakorolható. Eredményeink azt mutatják, hogy a külföldi tanulás nem pillanatnyi döntés eredménye, hanem a hallgatók múltjába, jelenébe, jövőjébe, valamint társadalmi környezetébe beágyazott folyamat.

Bevezetés

Az Európai Unió hivatalos állásfoglalása szerint a (hallgatói) mobilitás olyan csodaszer, amely a fiatalok „szocializálásával” segít ellensúlyozni az EU belső munkaerőpiacának nem kielégítő működését (Van Ostaijen 2017). A külföldi tanulás valóban jó hatással van egyrészt a diploma megszerzése után általában a foglalkoztathatóságra (Di Pietro 2013; Trooboff, Vande Berg, Rayman 2007; Wiers-Jenssen, Try 2005), másrészt a fiatalok későbbi nemzetközi munkaerő-mobilitására (Parey 2011). Így nem meglepő, hogy a „Diák Erasmus+” az EU legnagyobb költségvetéssel rendelkező mobilitási programja



(EC 2017), amely az ilyen típusú ifjúsági mobilitásba fektetett reményeket testesíti meg. A pozitív visszajelzések és pénzügyi intézkedések ellenére az uniós diákok többsége egyetemi tanulmányait úgy végzi el, hogy nem tartózkodik külföldön.

A politikai célok és a fiatalok valósága közötti különbségek magyarázatára kutatások történtek a felsőoktatásban tanulók külföldi mobilitásának motivációról, a mobil és nem mobil tanulók közötti különbségek elemzése alapján. Ezek többek között kimutatták, hogy az erősebb társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező családok gyermekei gyakrabban mennek külföldre, mint kevésbé gazdag családból származó társaik (Li, Bray 2006; Lörz, Netz, Quast 2016; Netz, Finger 2016; Netz, Jakszat 2017; Waters 2012). Ezen túlmenően a mobilitás bizonyos szakokon népszerűbb, amit az oktatási közeg „társadalmi normájaként” ír le a szakirodalom (Petzold, Peter 2015). Megállapították azt is, hogy a korábbi mobilitási tapasztalatok, a pénzügyi helyzet és a társadalmi hálózatok jelentősen befolyásolják a külföldi tanulmányok melletti döntést (Murphy-Lejeune 2002; Pedro, Franco 2016; Van Mol 2014). A mobilitást támogató tényezők elemzése általában a külföldön tartózkodást pillanatnyi, racionális döntésként kezeli, kevesebb hangsúlyt fektet a külföldi tanulmányok mint folyamat vizsgálatára (de lásd pl. Carlson 2013).

A mobilitási döntés folyamatának megismeréséhez luxemburgi diákok (korábbi) külföldi tanulásának elmezésével járulunk hozzá. Az országban közel száz százalékos a hallgatói mobilitási ráta, a kreditmobilitást (rövid tartózkodás, pl. Erasmus) és a diplomamobilitást (teljes képzés külföldön) figyelembe véve; a hallgatók nemzeti hagyománynak vagy „társadalmi elvárásnak” tekintik a mobilitást. Ebben a kontextusban nem a menni vagy nem menni a kérdés, hanem a diákok mobilitáshoz mint folyamathoz kapcsolódó tapasztalatainak és jelentéstartásainak a megismerése. Vizsgálatunk egyaránt kiterjed a kredit- és a diplomamobilitásban részt vettekre, amely különbségtétel kevésbé kutatott (de lásd King, Findlay, Ahrens 2010).

A tanulmányunk fókuszában a mobilitás első szakasza áll, amikor még semmilyen lépést nem tett valaki a mobilitás érdekében. Elsőként arra keresünk választ, hogy hogyan született a külföldre menetel ötlete, majd megvizsgáljuk a célország kiválasztását.

Tanulmányunk elején röviden bemutatjuk a nemzetközi hallgatói mobilitás luxemburgi kontextusát, amely jelentősen különbözik a legtöbb, korábban vizsgált országtól. A módszertan leírása után áttérünk az elemzésre. Két fő tényezőt fogunk bemutatni: a (nem) kényszerű külföldi tanulást a luxemburgi diákok körében, valamint a földrajzi és nyelvi távolság/közelség jelentését a mobilitási döntésben. A tanulmányunk végén hangsúlyozzuk e két aspektus kapcsolatát a nemzetközi hallgatói mobilitás tágabb közegével.

A külföldi tanulmányok (különleges) luxemburgi kontextusa

Luxemburgban közel 100%-os a hallgatók mobilitása, szemben azokkal az országokkal, amelyek a 2009-es leuveni nyilatkozatban megállapított 20%-os hallgatói mobilitási küszöbérték eléréséért küzdenek. A Luxemburgi Egyetem (UL), az ország egyetlen állami egyeteme 2003-ban jött létre, így hagyományos volt a hallgatói mobilitás, főleg a szomszédos országokba (Belgiumba, Németországba és Franciaországba). Ezek az úti célok tükrözik a hivatalos nyelveket, amelyeket Luxemburgban az iskolákban tanítanak és amelyeket széles körben használnak a luxemburgi munkaerőpiacon. Az elmúlt években azonban a lehetséges célpontok köre némiképp bővült (Kmiotek-Meier, Karl 2016).

2003 előtt a felsőoktatást kereső luxemburgi fiatalok kénytelenek voltak külföldön diplomát szerezni. E hagyomány miatt az újonnan alapított UL első szervezeti gyakorlatai között szerepelt a kötelező külföldi szemeszter bevezetése minden alapképzéses egyetemista számára (Kmiotek-Meier, Karl, Powell 2017). Azonban az UL megalapítását követően is a diplomamobilitás maradt a diplomaszerezés fő eszköze Luxemburgban. A külföldi teljes tanulmányi idő eszköze annak, hogy megőrizzék az ország jövőbeli elitjét (Rohstock, Schreiber 2013), valamint biztosítsák Luxemburg nemzetközi szakmai kapcsolatait a visszatérő diplomások személyes kapcsolatain keresztül. A diákok diploma- és kreditmobilitását nagymértékben támogatja a luxemburgi állam (Kmiotek-Meier, Karl, Powell 2017), például olyan kiegészítő mobilitási ösztöndíjjal, amely külföldi tartózkodás során az alapösztöndíjon felül jár.

Módszertan

Elemzéseink alapja 13 kvalitatív interjú, melyet luxemburgi (volt) mobil diákokkal folytattunk. A minta tartalmaz mind alapképzésben, mind mesterképzésben tanulókat, valamint mesterképzésben végzeteket is. A tanulmányok különböző szakaszaiban – közben és utána – folytatott interjúk lehetővé teszik a külföldi tanulmányokra vonatkozó különböző perspektívák megragadását. Egyes megkérdezettek tanulmányaik elején voltak, míg néhányan már végeztek. Olyan diákokat vizsgáltunk, akik egy évnél nem régebben folytattak külföldi tanulmányokat, így a „friss” emlékeket tudtuk elemezni. A PhD-jelölteket kizártuk a vizsgálatból, mert a doktori képzésben tanulmányi és foglalkoztatási elemek keverednek (Romano 2005), és a döntés az egyetem elvégzése után történik, így más szempontok is szerepet játszhatnak benne. A mintavétel kiindulópontjai a luxemburgi diákok által leggyakrabban választott célszországok voltak. A kutatás logikáját követve a végső minta a következő kritériumokon alapult: legyen az otthonhoz távoli és közeli, diploma- vagy kreditmobilitásban részt vevő, valamint különböző képzési programokat vég-

1. táblázat: A minta összetétele (N=13)

Kategóriák	Leírás
A mobilitás típusa	Kreditmobilitás: 5 / Diplomamobilitás: 10*
A mobilitás célországa	Anglia: 2; Ausztria: 3; Belgium: 6; Franciaország: 3; Németország: 6; Hollandia: 1**
Nem	Nő: 7; Férfi: 6
Program	Bölcsészettudományok: 10; Műszaki és gazdaságtudományok: 3

*Egy személy egynél több külföldi élménnyel is rendelkezhet, így N>13.

**BA-, MA- és kredittanulmányok különböző országokban folytathatók, így N>13.

ző interjúalany. Végül a mintában a bölcsészettudományok felülreprezentáltak lettek (1. táblázat). A terepmunka Luxemburgban, 2015 októberétől 2017 áprilisáig tartott.

Minden interjúanyagot rögzítettük, legépelünk és anonimizáltunk, az anonimizált átiratokat ugyanazon személy kódolta a MAXQDA szoftver segítségével. A kezdeti kódolás után hipotéziseket fogalmaztunk meg, az egyes eseteken belül és azok között folyamatos összehasonlítást végezve elméletibb kódokat és összefogottabb fogalmakat alakítottunk ki (Corbin, Strauss 2008). A megalapozott elmélet (grounded theory) konstruktivista megközelítését követtük, azaz figyelembe vettük, hogy a kutatók érvelése és korábbi kutatási ismerete befolyásolja az elemzést és az eredményeket (Charmaz 2006), tehát elvetjük „az egyedi valóság létét, amelyet egy passzív, semleges megfigyelő értékmentes vizsgálattal felfedezhet” (Charmaz 2008, 401.). A megalapozott elmélet hasznosnak bizonyult általánosságban a migrációkutatásban, de szűkebben a hallgatói mobilitás kutatásában is (Dimmock, Ong Soon Leong 2010; Garbati, Rothschild 2016; Jiani 2017), különösen amikor új fogalmakat és egy jelenség különböző szempontjai közötti kapcsolatokat szeretnénk felfedni.

Eredmények

Először a külföldön való tanulás ötletének megszületésére összpontosítunk, különösen a kényszerű külföldre menetel dimenzióját tárgyaljuk, figyelembe véve a luxemburgi sajátosságokat. Majd leírjuk a külföldi célországról való döntés tényezőit: a földrajzi és a nyelvi távolságot. Azért foglalkozunk e két dimenzióval, mert valamennyi interjúalany megemlítette őket, megerősítve a korábbi kutatások (részletesen lásd a megfelelő részekben) által is leírt jelentőségüket. Elemzésünk finomítja e korábbi kutatásokat, például a földrajzi közelséget a meglévő társadalmi hálózatok megőrzésének közegében a függetlenség vagy biztonság szükségletével társítja.

Kényszerűen vagy nem kényszerűen – ez itt a kérdés

A hallgatói mobilitás kutatása számos akadályt és kötelezettséget azonosított a diákok mobilitásában. A felsőoktatásban részt vevők arányának növekedésével a külföldön tanulás például a középosztály megkülönböztetési stratégiájává vált (Sin 2009), amely a megfelelő társadalmi helyzetet biztosítja. Ezen kívül egyes tanulmányi programok (Petzold, Peter 2015) támogatják a külföldi tanuláshoz való döntés meghozatalát, így olyanokat is a külföldi tartózkodás felé tolnak, akik ezt személyesen nem szeretnék.

A luxemburgi hallgatók számára a külföldi tanulmányi idő kötelező az egyetemi évek során. Akár az egész képzési programot végezhetik külföldön, ha pedig a Luxemburgi Egyetemen (az ország egyetlen állami egyetemén) tanulnak, rövid időt külföldön töltenek az alapképzés során.¹ A diákok eltérő módon reagálnak erre a lehetőségre és egyben a mobilitási kötelezettségre. A legtöbb megkérdezett számára a kényszerűség dimenziója egyáltalán nem érzékelhető és nem problémás, mivel ezt tartják normálisnak. Érdekes, hogy azok, akik Luxemburgban nem tudnak választott szakjukra járni és külföldön tanulnak, nem hívják kényszerű mobilitásnak a külföldön tartózkodást, hanem a luxemburgiak körében a külföldi tanulmányok hagyományát és normalitását említik: Celine (31–34. sor): *„Számos témában nincsenek igazán jó képzések vagy egyáltalán semmiféle képzés, ezért szóba se jött számomra, hogy Luxemburgban tanuljak, teljesen normális volt külföldre menni.”*²

A kreditmobilitásban részt vevő diákok egy részének szintén nincs ellene az intézményileg előírt külföldön tartózkodás. Többségüket felvették külföldi egyetemre, de úgy döntöttek, hogy Luxemburgban maradnak tanulni. Ez azt mutatja, hogy készen álltak arra, hogy külföldön töltsék tanulmányi idejüket. A kreditmobilitásban részt vevő diákok, akik hajlandóak külföldre menni, szintén utalnak a hallgatói mobilitás természetes voltára, bár tapasztalataik elbeszélésében olyan szavakat használnak, mint a „kötelező” vagy a „kötelezettség”. Így még akkor is, ha hajlandóak külföldi intézményekben képzési időt tölteni, a kötelező szempont jellemző maradt az elbeszélésben: Diana (53. sor): *„A képzésem úgy van, hogy külföldre kell menni egy félévre, de egyébként is megcsináltam volna, mert nagyon kellemesnek és jónak tartom.”*

A külföldi tanulmányokhoz való pozitív hozzáállással szemben vannak olyan beszédmódok – kreditmobilitásban részt vevő hallgatóktól –, amelyek kritizálják a Luxemburgi Egyetem formalizált külföldön tartózkodási követelményét. Mivel ők a luxemburgi tanulás mellett döntöttek, nem értenek egyet azzal, hogy intézményileg kényszerítik őket egy szemeszternyi külföldi tanulásra: Henriette (793–803. sor): *„Tehát nem értem, miért van ez a kötelesség, miért gondolja az egyetem, hogy minket külföldre kell küldeniük. (...) Nem értem. Továbbra is azt hiszem, nem jó ötlet erre kényszeríteni minket (...), még akkor is, ha jó tapasztalatokat szereztem.”*

Azok közül, akik nem akarnak menni, néhányan negatív tapasztalatokat szereztek korábbi külföldi tanulmányaik során, ezért bizonytalanok és félnek

tartósan újra elhagyni az országot. Ezek a diákok nem biztosak abban, hogy képesek lesznek kezelni a kiköltözést, és kibírni a rövid ideig tartó kreditmobilitást. Esther (51–54. sor): „Mert szkeptikus voltam (...) Nagyon ideges voltam már egy évvel előtte. Azt gondoltam: Neeeeem, hogyan is menne ez?”

Az életútperspektívából (Elder 1994) megfigyeléseinket két szempontból tudjuk egymással összekapcsolni: 1. az életesemények sorozata – különösen a kudarcos külföldi diplomamobilitás társítása a kreditmobilitási bizonytalansággal a UL képzési programjában való későbbi részvétel során, valamint 2. az életutak összekapcsoltsága a külföldi tanulás hagyománya esetében, ahol a korábbi korcsoportok számára a külföldön tanulás általános volt.

A bemutatott elbeszélések azt mutatják, hogy a kényszerű mobilitás fogalma a luxemburgi felsőoktatási mező azon változásának eredménye, hogy megalakult a Luxemburgi Egyetem. Az idősebb megkérdezettek a Luxemburgi Egyetemet nem tartják igazi lehetőségnek, amikor a tanulmányok helyszínéről döntést kell hozni. Ennek következtében számukra az egyetlen út a folyamatos külföldön tanulás, így azt nem érzik kényszerűségnek, a körülmények egyfajta normalitást adnak a mobilitásnak. A fiatal interjúalanyok esetében a Luxemburgi Egyetem egyre inkább jelen van a továbbtanulási alternatívák között. Ugyanakkor viszont az egyetemi alapképzések tantervében és szabályzataiban szerepelnek a kötelező külföldi tanulmányok, emiatt azt érezhetik, hogy az intézményi normák és szabályzatok akaratuk ellenére rájuk kényszerítik a mobilitást.

Hogyan menjünk külföldre? – A távolság szerepe

A származási hely és a külföldi tanulmányok célállomása közötti földrajzi távolság kulcsfontosságúnak bizonyult a mobilitás folyamatában azok körében, akik mobilitásra kényszerültek. Az elemzés során azonban más távolságfogalmak is relevánsnak mutatkoztak: az érzelmi távolság a barátoktól vagy a szülőktől, a hatalmi távolság a szülőktől, a kulturális távolság – beleértve különböző alcsoportjait, mint például a nyelvi vagy a vallási távolságot. Cikkünkben nem tudunk az összes dimenzióval foglalkozni ezek közül, ezért a következők jelentőségére összpontosítunk a célország kiválasztási folyamatában: 1. földrajzi távolság, 2. vélelmezett nyelvi távolság a célországban.

Földrajzi távolság – távol vagy közel a származási ország társadalmi hálózataitól

A korai migrációs kutatásokban a gravitációs modellek figyelembe vették a távolságot, negatív összefüggést feltételezve a mozgásról szóló döntéssel (lásd például Ravenstein 1889, idézi Lee 1966). A diákok áramlásáról többnyire kvantitatív elemzésekben mutattak ki hasonló eredményeket (lásd például Barnett et al. 2015; Beine, Noël, Ragot 2014; Levatino 2017; Perkins, Neumayer 2014; Rodriguez-Gonzalez, Bustillo Mesanza, Mariel 2011; Shields 2016; de lásd Kubiciel-Lodzińska, Ruszcak 2016, ahol a válaszadóknak csak 15%-a nevezte

meg a földrajzi távolságot Lengyelországba költözési okként). Érdekes, hogy a diákok Németországba való áramlásában Bessey (2012) tanulmánya szerint nem a földrajzi távolság, hanem a földrész bizonyult jelentősebbnek, megerősítve azt a véleményt, hogy „a távolság általában lefedi a külföldön tartózkodás utazási költségeit és a pszichológiai költségeket is” (Beine, Noël, Ragot 2014, 47.). Következésképp a földrajzi távolság helyettesítője más jellegzetességeknek, például a diákok pénzügyi helyzetének és feltehetően a társadalmi-gazdasági helyzetének.

Minden megkérdezett megemlítette és tárgyalta a földrajzi távolság témáját a mobilitás kapcsán, ami mutatja az ismérv fontosságát. Két fő csoportot azonosítottunk: akik a luxemburgi határ közelében lévő felsőoktatási intézményt választottak, valamint akik „messzebbre” akartak menni. A távolabbi vagy közelebbi helyszín kiválasztása mögött az interjúkban mindig alapos indok állt. Ebből is látható, hogy a távolság nem önmagában való cél, alátámasztva a korábbi kutatások eredményeit.

Az interjúalanyok számára a nagyobb távolság választása először is eszköz arra, hogy megelőzze a gyakori hazatérést, amely hosszú utazást és jelentős többlet pénzügyi terhet jelentene. A ritka visszatérés Luxemburgba segítette számukra a célországban történő integrációt, az új környezetben való kiteljesedést anélkül, hogy a küldő országbeli korábbi élet nyugtalanítaná őket. A mobilitás „lehetővé teszi a diákok számára, hogy elmeneküljenek otthonról és újrakezdjék az életet” (Conradson, Latham 2005; Waters, Brooks, Pimlott-Wilson 2011, 466.). Diana (57–59. sor): *„Kerestem egy helyet, amely nagyon messze van, mert azt mondtam magamnak: van négy hónapom nem otthon lenni és nem akartam, hogy elcsábítson az ötlet, hogy hazamenjek.”*

Másrészről néhány megkérdezett szerint a nagyobb távolság segített elkerülni a túl sok kapcsolatot a luxemburgi diákokkal. Az összes interjúalany – még azok is, akik a messzebbre menetel mellett döntöttek – hangsúlyozta, hogy a luxemburgi diákok preferálják az országhoz közeli helyeket mint külföldi mobilitási célállomásokat. A távolabbi oktatási intézmény választásával a „luxemburgi bandától” (Anna, 94. sor). próbáltak eltávolodni. Ezek az eredményeink hasonlóak a korábbi kutatásokhoz: „a másokkal (honfitársakkal) való kapcsolatok azt is jelentik, hogy ezekre a kapcsolatokra reagálva határozzák meg mobilitási pályájukat” (Carlson 2013, 176.). A luxemburgi közegben a távoli cél választása egyúttal külföldi cél választása, így eltérő társadalmi közegbe és rendszerbe való átmenettel jár. A távollét érvelésével késznek mutatkoznak arra, hogy új helyeken éljenek, új dolgokat próbáljanak ki és ne az otthoni emberek, értékek és gondolatok körében legyenek. Max (96–101. sor): *„Először is, messzebb akartam menni, mert Luxemburgban... sokan csak a legközelebbi nagyvárosokba mennek (...). Ezeket a városokat szeretik a luxemburgi egyetemisták, mert nincsenek távol Luxemburgtól. De hát én szerettem volna, én ezt egyáltalán nem akartam, mert olyan sok luxemburgi van azokon a helyeken.”*

A másik csoport – amely közel szeretne maradni az otthonához – érthető módon épp ellentétesen érvel. Az interjúkban azt hangsúlyozzák, hogy a szoros

családi, baráti és a fontos emberekkel való kapcsolatok miatt gyakran haza akarnak térni (lásd Holdsworth 2009). Azok, akik „nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a családbarát közegnek” (Hercog, van de Laar 2017, 749.) vagy akiket „a család és más személyes kapcsolatok visszatartanak” (Beerens et al. 2016, 189.), vonakodnak külföldre menni. A luxemburgi kontextusba helyezve, ahol mindenkinek külföldre kell mennie a diploma megszerzéséhez, ez a vonakodás azt jelenti, hogy közeli egyetemet választanak.

Ellentétben a korábbi kutatásokkal, ahol a munka iránti elkötelezettséget a tanulmányi célú mobilitást akadályozó tényezőként azonosították (Beerens et al. 2016), a luxemburgi megkérdezettek nem nevezték meg ezt az okot. Ennek oka valószínűleg kiváltságos pénzügyi helyzetük. További ok, hogy a Luxemburgi Egyetem rendszeres munkát végző hallgatói elkerülhetik a külföldi rész-képzést, ők ezért nem is szerepelnek a mintánkban.

A határ közelében maradók gyakran hivatkoznak a luxemburgi diákok normális viselkedésére. Gyakran öngigazolónak hangzó elbeszélésekkel magyarázzák, hogy miért nem mentek távolabbra. Karl (46–48. sor): *„Szinte minden hétvégén vagy minden második hétvégén hazajöttem, nem volt gond. Igen, éppen ezért olyan népszerű [német város] a luxemburgiak körében.”*

Előbbiekén kívül gyakran választanak Luxemburg-közeli célállomást azok, akiknek sikertelen volt az első külföldi tanulmánya, függetlenül attól, hogy az Luxemburghoz közel vagy attól távol volt. Úgy döntenek, hogy otthonuk közelében maradnak, így ha nem tudnak hosszabb távon külföldön élni, akkor lehetőséget adnak maguknak a gyakori (gyakran heti) hazautazásra. Ezekben az esetekben egyértelmű kapcsolat áll fenn a korábbi mobilitási tapasztalatok és az azt követő külföldi tanulmányok között.

A két tipikus attitűd mellett – a távolabbi vagy közelebbi célpontot előnyben részesítők – megkülönböztetünk egy harmadikat, amely a kettő keveréke. Azok közül, akik első tanulmányuk során (elsősorban az alapképzésben) közelebbi helyszínt választottak, sokan messzebbre mentek a mesterképzésre, vagy már az alapképzés során távolabbi egyetemre váltottak. Ez az életútperspektíva fényében és a felnőttkorba lépés elméletével magyarázható (King et al. 2016), amely szerint a fiatalok törekszenek a függetlenségre és a megszabadulásra a régi kötelezettségektől és mintáktól. Ugyanakkor az is igaz, hogy azok, akik távolabb mentek az első diplomájuk megszerzésekor, a következő képzési szinten otthonukhoz közelebbi úti célt választottak.

Érdekes módon e két utóbbi célország-választási mód ugyanazon mintázatnak a két oldala. Néhányan távolabbra mennek, amikor elkezdik tanulmányaikat, majd közelebb kerülnek, amikor idősebbek lesznek; mások óvatosan, lépésről lépésre haladnak: először közeli célt választanak, majd messzebbre mennek. Mindkét stratégiában a tanulók egyesítik különböző szűkségeiket (az életük és a tanulás különböző fázisaiban): egyszerre lehetnek közel az otthonukhoz, de közben új életet építhetnek fel.

Nyelvi távolság

A nyelv a kultúra olyan aspektusa, amelyet a hallgatói mobilitás szakirodalmában széles körben tárgyalnak. Egyesek úgy tekintenek a nyelvi távolságra, mint „egy nagy akadályra, amely megakadályozhatja a [nemzetközi hallgatói mobilitásban] való részvételt” (Rodríguez-Gonzalez, Bustillo Mesanza, Mariel 2011, 423.). A nyelvi közelség támogathatja a diákok áramlását az országok között (Beine, Noël, Ragot 2014; Vögtle, Fulge 2013). Ugyanakkor a törekvés a nyelvi készségek fejlesztésére a mobilitás melletti döntés egyik legfőbb oka (Rodríguez-Gonzalez, Bustillo Mesanza, Mariel 2011; Van Mol, Timmerman 2014). Az angol nyelvre kitüntetett figyelem irányul a nemzetközi hallgatói mobilitásban a nyelvi kérdések vizsgálatakor: azok az országok rendelkeznek a legtöbb bejövő hallgatóval, amelyek hivatalos nyelve az angol (Beine, Noël, Ragot 2014). Az angol nyelvű országok hegemoniája a külföldi diákok toborzása terén a közelmúltban csökkent (OECD 2013), ahogy egyre több ország kínál angol nyelvű képzéseket kedvező áron (Urbanovic, Wilkins, Huisman 2016) és ahogy a diákok bizonyos csoportjai inkább a nemzeti piacok igényeinek megfelelő nyelvi közeget választanak, mint például a franciák Afrikában (Lasanowski 2011).

A nyelv minden elbeszélésben említett téma volt és az úti cél meghatározásakor fontos elemnek bizonyult. A nyelvi preferencia szerepéről két fő érvelés azonosítható: a nyelvi magabiztosság és/vagy a jövőbeli karrier nyelvi követelményei.

A luxemburgi kredit- és diplomamobilitásban részt vevő hallgatók elsősorban a szomszédos országban való tartózkodás mellett döntenek. A fent már említett okok egyike a földrajzi közelség. Ugyanakkor döntésükben a célországban használt nyelv is fontos szerepet játszik, hiszen a diákok többnyire olyan országba költöznek, ahol Luxemburg egyik hivatalos nyelvét beszélik, a franciát vagy a németet, amelyeket a luxemburgi oktatási rendszer is használ. Így némi elbeszélésben nehéz kiválasztani a valójában legfontosabb tényezőt a döntésben, hiszen ezek egymással összefüggenek.

Egyesek számára viszont a nyelv a kulcsfontosságú a célország kiválasztásánál, mivel nem bizonyos országokról beszélnek, hanem német vagy francia nyelvet használó országokról. Fontos megemlíteni az „ellenszavazás” attitűdjét, azaz hogy a nyelvi kritériumra hivatkozva a diákok a két nyelv egyikének negatív értékelésével indokolják választásukat: Nina (20. sor): „*A német nem igazán az én nyelvem.*” Karl (339. sor): „*Abszolút nem vagyok nagy rajongója a franciának.*” Ezek az elbeszélések ismét visszautalnak a luxemburgi hagyományokra, ahol „normális” a kétnyelvűség, viszont a diákok nem hivatkoznak más nyelvekre az indoklásukban.

A magabiztos nyelvtudást és a személyes preferenciákat gyakran beárnyékolják a jövőbeli szakmák feltételezett nyelvi követelményei. Még ha a diákok azt is mondják, hogy biztosabb a némettudásuk, francia nyelvű országokba mennek, hogy megfelelően felkészüljenek a jövőbeli szakma munkaerőpiacára. Valójában a francia a luxemburgi munka világának domináns nyelve (Pigeron-Piroth, Fehlen 2015), ahogy az interjúalanyok is megemlítették. Gabrielle

(29–31. sor): „Úgy döntöttem, hogy javítani szeretnék a franciámon, mert nem megy olyan jól, de szükségem lesz rá a jövőbeli szakmámban.” Lucas (154–161. sor): „Most már tudod, hogy Németország vagy Ausztria miért nem jutott az eszembe. (...) A francia fontos itt a munkaerőpiacon. (...) Ezért nem lett volna jó német nyelven csinálni.”

A világ többi részével ellentétben az angol nyelvű képzéseket csak néhányan választották a mintánkból. A nyelvtanulásra vonatkozó érvek szakmai jellegűek voltak vagy a nyelv megtanulása iránti személyes érdeklődést tükrözték – így hasonlítottak a fent bemutatottakhoz, de több érzelmi kötődéssel, mint a francia vagy a német esetében.

Ahogy korábban bemutatottuk, a földrajzi távolság az utazási költségek és a társadalmi háttér helyettesítőjeként is működhet (Beine, Noël, Ragot 2014). A nyelvvel és a tanulmányok helyszínével összefüggő társadalmi megkülönböztetést jól érzékelteti az alábbi idézet: Karl (270–273. sor): „Úgy gondolom, hogy Luxemburgban is státuszkérdés, akiknek van pénzük... londoni egyetemekre mennek, messzebbre, nem is tudom hová, és amire később azt mondhatják: én ott voltam.”

A tanulmányok nyelve tehát hozzáadódhat a társadalmi különbségtételekhez. Azok, akik megengedhetik maguknak a tandíjat és a megélhetési költségeket a fő tudásközpontokban, megpróbálnak oda mobilizálódni, hogy ezzel elkülönüljenek a közeli régiók egyetemein tanulóktól. Ez a jelenség összehasonlítható magával a külföldön tanulás gondolatával, miszerint a külföldi tanulmányokat kevésbé preferálja az „új hallgatói csoport”, mint középosztálybeli társaik. Eredményeink bemutatták azt is, hogy mi történik, ha a felsőoktatásban a hallgatói mobilitás nem a társadalmi megkülönböztetés legfőbb lehetősége, hanem része a hagyományoknak és a normalitásnak. Nyilvánvalóan mindig van mód új különbségtételekre és társadalmi megkülönböztetésekre. Ezek különösen érdekesen alakulhatnak Luxemburgban, ahol magas az életszínvonal és ahol jelentős állami támogatások járnak a diákok számára – a jövőbeli kutatásoknak e kérdést is vizsgálniuk szükséges.

Összefoglalás

Több, a fiatalok mobilitásával foglalkozó tanulmány alapkérdésnek tekinti a nem mobilis és mobilis hallgatók közötti különbséget, azonban a „menni vagy maradni” kérdése nem feltétlenül egymást kizáró alternatíva. Erre jó példa Luxemburg, ahol a hallgatói mobilitási arány közel 100%. A luxemburgi egyediség vizsgálata új adalékokkal szolgálhat olyan más közegek folyamatainak megértéséhez, amelyekben valamely társadalmi osztály vagy akadémiai habitus esetében a hallgatói mobilitás képviseli a normalitást.

Murphy-Lejeune (2002) egyik legérdekesebb eredménye szerint a mobilitási tőke fogalma mobilitási teherré alakulhat át abban az esetben, amikor a diákmobilitás kötelező. A kényszerű vagy nem kényszerű hallgatói mobilitás dimenziója

azt mutatja, hogy a fiatalok attitűdjei akkor is különbözőek, ha ugyanabból a közegekből érkeznek, hiszen életútjaik eltérőek – például a korábbi külföldi tanulmányi tapasztalatokat illetően. Így történhet az, hogy akik valóban kénytelenek külföldön tanulni (mivel a képzési program a származási országban nem létezik), egyáltalán nem érzik kényszernek a mobilitást, mivel ezt tartják természetesnek. Mások, akik korábban külföldön szerettek volna tanulni, kényszernek tartják, hogy egy félévet külföldön töltsenek, ha az intézményi kötelezettség. Különösen ez a helyzet, ha korábban negatív tapasztalatokat szereztek: szívesebben maradnának, de fél évet külföldön kell tölteniük, ha a Luxemburgi Egyetem hallgatói.

A kényszerűség érzete segíthet eldönteni, hogy hogyan és hova menjenek. A bevezetésben említettük, hogy a luxemburgi kontextusban nem létezik mobil és nem mobil felsőoktatási hallgató. Eredményeink rámutattak arra, hogy a megkülönböztetés (legalábbis részben) az alapján történik, hogy ki keresi a távolabbi célpontokat és ki részesíti előnyben a kisebb távolságokat – hiszen akik vonakodnak külföldre menni, inkább a luxemburgi határhoz közelebbi célpontot választanak. Elemzésünk azt is kimutatta, hogy a külföldön tanulás mint normalitás (legyen az kredit- vagy diplomamobilitás) nem teszi egyveretűvé a mintázatokat, hanem új különbségeket hoz létre, mivel a fiatalok új cselekvési stratégiákat alakítanak ki az adott (luxemburgi) közegben.

Megállapítottuk, hogy a külföldi tanulmányok döntési folyamatában a földrajzi távolság egy másik cél elérését is szolgálja: a meglévő társadalmi kapcsolatoktól való érzelmi távolság kialakítását vagy e hálózatok fenntartását. A legtöbb megkérdezett vegyíti a közeli és a távoli úti célokat felsőoktatásban töltött éveit során. Különböző jelentéstartalma van a célszországban beszélt nyelveknek. A hallgatók vagy olyan helyre mennek, amely nyelvi támogatja pályafutásukat, vagy olyan helyre, amelynek a nyelvét már megfelelő szinten beszélik. A nyelvi távolság csökkentése segíti a mobil hallgatókat abban, hogy az új társadalmi környezetben az új társadalmi kapcsolatrendszerekben helytálljanak. Így az előzetes nyelvismeretek egyfajta támaszt biztosítanak a helyi integráció folyamatában.

Figyelembe véve jelen tanulmányunkban a kényszerű és nem kényszerű mobilitásról, valamint a földrajzi és a nyelvi távolságról megfogalmazott eredményeket, arra a következtetésre juthatunk, hogy a mobilitás okát és módját nemcsak adott ország, város vagy felsőoktatási intézmény melletti preferenciák határozzák meg, mivel ezek egymással összefüggenek és a diákok az összkép alapján döntenek. A korábbi tapasztalatok és jövőbeli tervek – az életútelméletnek megfelelően (Elder 1985) – is jelentős szerepet játszanak a mobilitási döntésben. Ez alapján a hallgatói mobilitás döntését folyamatként kell értelmezni, amely egyidejűleg több szinten zajlik, nem pedig pontszerű döntésként, amely a jelenben történik.

Vizsgálatunk korlátja, hogy egy adott kontextusra vonatkozik: kizárólag egy országot és elsősorban bölcsészhallgatókat vettünk figyelembe. A jövőbeli kutatásoknak tovább érdemes vizsgálni egyrészt a képzési programok és az úti cél kiválasztásának összefüggéseit, beleértve az országot, a várost és az intéz-

ményt. Adataink szerint a három dimenzió összefüggésben áll egymással, azonban érdekes lenne elemezni ezek jelentéseinek és súlyainak különbségeit egymástól eltérő kontextusokban.

A jövőbeli kutatás további pontja a mobilitás fogalma. Ahogyan bemutattuk, néhányan olyan közel maradtak otthonukhoz, hogy minden hétvégén haza tudtak menni. Ezek a folyamatos utazások valójában ingázási minták, nem mondhatjuk olyan módon nemzetközi hallgatói mobilitásnak, mint ahogyan azt a szakirodalom tárgyalja. Így több figyelmet szükséges fordítani azokra a mobilitási mintázatokra és stratégiákra, amelyeket a fiatalok az egyre inkább mobil világra válaszul kialakítottak.

Fordította: Fazekas Fanni, Dabasi-Halász Zsuzsanna, Doszpoly Petronella és Lipták Katalin

Jegyzetek

- 1 A külföldön tartózkodás alól néhány kivétel van: például ha egy egyetemi hallgató már munkaszerződéssel dolgozik az egyetemen kívül, gyermeke van vagy fogyatékkal él.
- 2 Az idézeteket a szerzők német nyelvből fordították angolra, majd a fordítók magyarra. Az idézeteknél használt neveket megváltoztattuk, a zárójelben lévő számok a leírat sorainak számát jelölik.

Köszönetnyilvánítás

Szeretnénk köszönetet mondani a nyelvi támogatásért Alison Adamsnek, valamint Hanna Marxennek és Martina Christennek az interjúk leirataiért. A tanulmány a MOVE „Mapping mobility – pathways, institutions and structural effects of youth mobility in Europe” HORIZONT 2020 projekt támogatásával készült (Grant Agreement No. 649263).

Irodalom

- Barnett, G. A., Lee, M., Jiang, K., Park, H. W. (2016): The flow of international students from a macro perspective: A network analysis. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 4., 533–559. <http://doi.org/cgct>
- Beerkens, M., Souto-Otero, M., De Wit, H., Huisman, J. (2016): Similar students and different countries? An analysis of the barriers and drivers for Erasmus participation in seven countries. *Journal of Studies in International Education*, 2., 184–204. <http://doi.org/f8ht7q>
- Beine, M., Noël, R., Ragot, L. (2014): Determinants of the international mobility of students. *Economics of Education Review*, 41., 40–54. <http://doi.org/bbtp>
- Bessey, D. (2012): International student migration to Germany. *Empirical Economics*, 1., 345–361. <http://doi.org/fvzhw5>

- Carlson, S. (2013): Becoming a mobile student – a processual perspective on German degree student mobility. *Population, Space and Place*, 2., 168–180. <http://doi.org/f4kfgf>
- Charmaz, K. (2006): *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications, London
- Charmaz, K. (2008): Constructionism and the grounded theory method. In: Holstein, J. A., Gubrium, J. F. (eds.): *Handbook of constructionist research*. The Guilford Press, New York, 397–412.
- Conradson, D., Latham, A. (2005): Friendship, networks and transnationality in a world city: Antipodean transmigrants in London. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 32., 287–305. <http://doi.org/cr3n96>
- Corbin, J. M., Strauss, A. L. (2008): *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage, Thousand Oaks <http://doi.org/bpnm>
- Di Pietro, G. (2013). *Do study abroad programs enhance the employability of graduates?* Institute for the Study of Labor, Bonn (IZA Discussion Paper; 7675)
- Dimmock, C., Ong Soon Leong, J. (2010): Studying overseas: Mainland Chinese students in Singapore. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1., 25–42. <http://doi.org/cfjc>
- EC (2017): *Erasmus+ programme annual report 2015*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Brussels <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/erasmus-plus-annual-report-2015.pdf> (Letöltés: 2017. október 25.)
- Elder, G. H. (1985): Perspectives on the life course. In: Elder, G. H. (ed.): *Life course dynamics. Trajectories and transitions, 1968–1980*. Cornell University Press, Ithaca, London, 23–49.
- Elder, G. H. (1994): Time, human agency, and social change: Perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly*, 1., 4–15.
- Garbati, J., Rothschild, N., (2016): Lasting impact of study abroad experiences: A collaborative autoethnography. *Forum: Qualitative Social Research*, 2. <http://doi.org/cfjd>
- Hercog, M., van de Laar, M. (2017): Motivations and constraints of moving abroad for Indian students. *Journal of International Migration and Integration*, 13., 749–770. <http://doi.org/cfjf>
- Holdsworth, C. (2009): 'Going away to uni': Mobility, modernity, and independence of English higher education students. *Environment and Planning A*, 8., 1849–1864. <http://doi.org/fbxvzc>
- Jiani, M. A. (2017): Why and how international students choose Mainland China as a higher education study abroad destination. *Higher Education*, 4., 563–579. <http://doi.org/cfjg>
- King, R., Findlay, A., Ahrens, J. (2010): *International student mobility literature review. Report to HEFCE, and co-funded by the British Council, UK National Agency for Erasmus*. <https://www.ucl.ac.uk/basc/documents/hefce-report> (Letöltés: 2017. október 25.)
- King, R., Lulle, A., Moroşanu, L., Williams, A. (2016): *International youth mobility and life transitions in Europe: Questions, definitions, typologies and theoretical approaches*. University of Sussex (Working Paper, Sussex Centre for Migration Research; 86)
- Kmietek-Meier, E., Karl, U. (2016): Student mobility in Luxembourg. In: Hemming, K., Tillmann, F., Reißig, B. (eds.): *MOVE Deliverable 2.4 – Final Work Package Report WP2. Sampling and secondary analyses of macro data of youth mobility in Europe and the partner countries*. http://move-project.eu/fileadmin/move/downloads/MOVE_D2.4_final_WP2_report.pdf (Letöltés: 2017. október 17.)
- Kmietek-Meier, E., Karl, U., Powell, J. J. W. (2017): *The agenda for now and in future: The centrality of international student mobility in Luxembourg's higher education policy discourse*. Kézirat. Luxembourg
- Kubiciel-Lodzińska, S., Ruszczak, B. (2016): The determinants of student migration to Poland based on the Opolskie Voivodeship study. *International Migration*, 5., 162–174. <http://doi.org/f85t32>
- Lasanowski, V. (2011): Can speak, will travel: The influence of language on global student mobility. In: Bhandari, R., Blumenthal, P. (eds.): *International students and global mobility in higher education*. Palgrave Macmillan, New York, 193–209. <http://doi.org/cfjh>
- Lee, E. (1966): A theory of migration. *Demography*, 1., 47–57. <http://doi.org/b57v76>
- Levatino, A. (2017): Transnational higher education and international student mobility: Determinants and linkage. *Higher Education*, 5., 637–653. <http://doi.org/f953jv>
- Li, M., Bray, M. (2006): Social class and cross-border higher education: Mainland Chinese students in Hong Kong and Macau. *Journal of International Migration and Integration*, 4., 407–424.
- Lörz, M., Netz, N., Quast, H. (2016): Why do students from underprivileged families less often intend to study abroad? *Higher Education*, 2., 153–174. <http://doi.org/f833rt>

- Murphy-Lejeune, E. (2002): *Student mobility and narrative in Europe: The new strangers*. Routledge, London, New York <http://doi.org/dkmv5v>
- Netz, N., Finger, C. (2016): New horizontal inequalities in German higher education? Social selectivity of studying abroad between 1991 and 2012. *Sociology of Education*, 1., 79–98. <http://doi.org/f8hbbd>
- Netz, N., Jaksztat, S. (2017): Explaining scientists' plans for international mobility from a life course perspective. *Research in Higher Education*, 5., 497–519. <http://doi.org/gbf8m7>
- OECD (2013): How is international student mobility shaping up? *Education Indicators in Focus*, 14. <http://doi.org/cfjj>
- Parey, M. (2011): Studying abroad and the effect on international labour market mobility: Evidence from the introduction of Erasmus. *The Economic Journal*, 551., 194–222. <http://doi.org/cfjvmp>
- Pedro, E., Franco, M. (2016): The importance of networks in the transnational mobility of higher education students: Attraction and satisfaction of foreign mobility students at a public university. *Studies in Higher Education*, 9., 1627–1655. <http://doi.org/cfjk>
- Perkins, R., Neumayer, E. (2014): Geographies of educational mobilities: Exploring the uneven flows of international students. *Geographical Journal*, 3., 246–259. <http://doi.org/f6fmdn>
- Petzold, K., Peter, T. (2015): The social norm to study abroad: Determinants and effects. *Higher Education*, 69., 885–900. <http://doi.org/f7cb87>
- Pigeron-Piroth, I., Fehlen, F. (2015): *Les langues dans les offres d'emploi au Luxembourg (1984–2014)*. Université du Luxembourg, Luxembourg <http://orbilu.uni.lu/handle/10993/21300>
- Rodriguez Gonzalez, C., Bustillo Mesanza, R., Mariel, P. (2011): The determinants of international student mobility flows: An empirical study on the Erasmus programme. *Higher Education*, 4., 413–430. <http://doi.org/ckt5wt>
- Rohstock, A., Schreiber, C. (2013): The Grand Duchy on the grand tour: A historical study of student migration in Luxembourg. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 2., 174–193. <http://doi.org/cfjm>
- Romano, L. (2005): The PhD students of the Italian–French university from 1998 to 2003. In: Gabaldón, T., Horta, H., Meyer, D., Pereira-Leal, J. (eds.): *Career paths and mobility of researchers in Europe. Proceedings of the conference Early stage researcher mobility in Europe: Meeting the challenges and promoting best practice. Lisbon 2004 and MCFA contributions to the career programme of the euro science open forum Stockholm 2004*. Cuvillier, Göttingen, 141–148.
- Shields, R. (2016): Reconsidering regionalisation in global higher education: Student mobility spaces of the European Higher Education Area. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1., 5–23. <http://doi.org/cfjn>
- Sin, I. L. (2009): The aspiration for social distinction: Malaysian students in a British university. *Studies in Higher Education*, 3., 285–299. <http://doi.org/d9kkgr>
- Trooboff, S., Vande Berg, M., Rayman, J. (2007): Employer attitudes toward study abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal to Study Abroad*, 15., 17–33.
- Urbanovic, J., Wilkins, S., Huisman, J. (2016): Issues and challenges for small countries in attracting and hosting international students: The case of Lithuania. *Studies in Higher Education*, 3., 491–507. <http://doi.org/cfjp>
- Van Mol, C. (2014): *Intra-European student mobility in international higher education circuits. Europe on the move*. Palgrave Macmillan, Basingstoke <http://doi.org/cfjq>
- Van Mol, C., Timmerman, C. (2014). Should I stay or should I go? An analysis of the determinants of intra-European student mobility. *Population, Space and Place*, 20., 465–479. <http://doi.org/cfjr>
- van Ostaijen, M. (2017): Between migration and mobility discourses: The performative potential within 'intra-European movement'. *Critical Policy Studies*, 2., 166–190. <http://doi.org/cfjs>
- Vögtle, E., Fulge, T. (2013): *The Bologna process' impact on cross-national student mobility: a multi-method evaluation*. University Bremen, Bremen
- Waters, J. (2012): Geographies of international education: Mobilities and the reproduction of social (dis)advantage. *Geography Compass*, 3., 123–136. <http://doi.org/cfjt>
- Waters, J., Brooks, R., Pimlott-Wilson, H. (2011): Youthful escapes? British students, overseas education and the pursuit of happiness. *Social & Cultural Geography*, 5., 455–469. <http://doi.org/b2t9cq>
- Wiers-Jenssen, J., Try, S. (2005): Labour market outcomes of higher education undertaken abroad. *Studies in Higher Education*, 6., 681–705. <http://doi.org/bz5f7h>