

Schmidt Ildikó¹

BEVÁNDORLÓ TANULÓK ISKOLAI INTEGRÁCIÓJA MAGYARORSZÁGON – Esettanulmány

Abstract

This study presents part of the results of a case study research project which examines the characteristics of immigrant children's integration in schools based on empirical data. The research project primarily focuses on a pair of siblings originating from Afghanistan but in order to obtain the complete picture about their integration in public education data was collected from the parents, form teachers and other school teachers as well. The analysis of the data collected through narrative life story interviews revealed thematic narrative patterns, including the escape route, language skills and patterns relating to thematic knowledge which are presented here.

Keywords: *case study research, migrant children, school integration, public education*

Kulcsszavak: *esettanulmány-kutatás, bevándorló gyerekek, iskolai integráció, közoktatás*

1. Bevezetés

Jelen dolgozatban egy esettanulmány-kutatás eredményeinek egy része kerül bemutatásra. A kutatás bevándorló gyerekek iskolai integrációjának sajátosságait vizsgálja empirikus adatok felhasználásával. Egy afgán származású testvérpár áll a kutatás középpontjában, viszont annak érdekében, hogy teljes képet kaphassunk a közoktatásba való beilleszkedésükről, a gyerekeken kívül adatgyűjtésre került sor a szüleiktől, az osztályfőnökeiktől és a szaktantárgyakat tanító tanároktól is. Az adatgyűjtés a narratív élettörténeti interjú módszerével történt (Rosenthal 1995: 12–13, Kovács 2007: 273), amelyek elemzése során kirajzolódó tematikus narratív minták közül bemutatásra kerül a menekülés útja, a nyelvtudás és a szaktárgyi tudáshoz kapcsolódó mintázatok. A kutatás megfelel az esettanulmány-kutatással szemben támasztott módszertani sajátosságoknak (Duff 2008, Stake 2005, Yin 2014). A kutatás elméleti kerete a kvalitatív kutatás területén határozható meg empirikus adatok gyűjtésével, amelyeknek segítségével egy jelenség általánosságban vagy egy probléma köre szervezve írható le

¹ Schmidt Ildikó a PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola hallgatója, a Thomas Mann Gymnasium – Deutsche Schule Budapest munkatársa; schmidtildi@yahoo.com

(Denzin-Lincoln 2005a hivatkozva Duff 2008: 27). Az empiria elemzését a megalapozott elmélet (grounded theory) teoretikus kerete vezette (Feischmidt 2007: 235), valamint az esettanulmány-kutatás és a megalapozott elmélet alapján került kialakításra a kutatás elméleti kerete (Schmidt 2016).

2. A tematikus narratív minta

Az interjúszövegek vizsgálata során erőteljesen rajzolódnak ki bizonyos tematikus narratív minták, amely jelenség arra enged következtetni, hogy létezik egy közös elméleti konstrukció a migrációra és a integrációra vonatkozóan mind az elvándorlók, mind a befogadók szempontjából. Ugyanakkor az egyes jelenségek értelmezése és felfogása nagyban a különbözik az adatközlők csoportjai között. Vagyis maguk az elvándorlók, a befogadók és a két csoport közti mediátorok percepciója más-más következtetési láncot hoznak létre, miközben a narratív mintázatok megegyezőek. A jelenségek felismerése és beazonosítása mindhárom csoport esetében megtörténik, viszont az értelmezés a saját kontextusukban zajlik le, a saját társadalmi valóságuknak megfelelően. Ilyen módon az integrációra reflektáló szakirodalomban megjelenő duális álláspont, mely szerint a folyamat két szereplője a bevándorló és a befogadó, megjelenik egy harmadik szempont is, a mediátorok szerepe, akik egyfelől sajátos tudással rendelkeznek mindkét csoport nézőpontját illetően és bizonyos mértékig azonosulnak is azzal; másfelől viszont meglátják a lehetséges kapcsolódási pontokat a csoportok között. Az integrációs stratégiák megfigyelése és leírása során ezek a kapcsolódási pontok lehetnek azok a sarokkövek, amelyek mentén elindulva az iskolai integráció újraértelmezése megalósulhat.

2.1. Az elvándorlás oka és a menekülés útja

A bevándorlók, különösképpen a nemzetközi védelem alatt állók beszámolóiban megjelenik a menekülés útjának narratívája. Mindhárom csoportnál – a bevándorló, a befogadó és a mediátor – jelen van és visszatérő reflexiós pont az utazásról való beszéd. A három csoport más-más módon használja ezt a mintázatot, felfogható ez stratégiának is, amelyen keresztül disszonáns viselkedésmódokat, megmagyarázhatatlan döntéseket is értelmezhetnek. Egyfajta misztifikáció figyelhető meg, melyben a különböző szereplők egymást erősítik. Senki sem látja tisztán a megtörtént eseményeket, minden résztvevőnek csupán töredékes ismeretei vannak. Még az utazást végigélő szülők és gyerekek nézőpontjai és szűrői is más-más megvilágításba helyezik az eseményeket. Mozaikszerű kép rajzolódik ki, amelyben vannak információhézagok. Ezek kiegészítése az egyén szintjén történik meg, beemelve a diskurzusba a jelenségről birtokolt tudásokat és vélekedéseiket.

Rosenthal (1991) részletesen ír a két világháborúban szolgált katonák autobiográfiáján alapuló kutatásában arról, hogy az élettörténeti események elbeszélése során különböző mennyiségű szövegek születnek a narratíva különböző részeiben. A szek-

venciális rendbe sorolható események elbeszélése nagyobb teret kap, mint a diffúz, kaotikus tapasztalások. Ilyenek például a helyváltoztatáshoz kapcsolható történések, amelyek esetében még az is közrejátszik, hogy eltérnek a napi rutintól, így nagyobb hangsúlyt kapnak az emlékezetben. Rosenthal (1991) szerint külön figyelmet igényelnek azok a narratív egységek, ahol az elbeszélő semleges hangon, az eseményeket önmagától eltávolítva, tényszerű leírást ad olyan történésekről, amelyek valószínűleg fájdalmasak, traumatikusak és ijesztőek lehetnek az azokat átélő számára. A szerző szerint ezek az események fordulópontok, melyek roppant befolyással lehetnek a narrátor további életére, így szükség van az események elviselhetetlen mértékű érzelmi feszültségének a blokkolására és fokozatos kiegyensúlyozására (Rosenthal 1991). A család egyes tagjainak beszámolóit a menekülés útjáról jól értelmezhetőek Rosenthal leírása alapján. Az egyes interjúkban az útról való beszéd mennyiségének mértéke igen eltérő. A gyerekek és a szülők esetében az átélt események leírása jóval nagyobb hangsúlyt kap. Az utazás útvonaláról részletes beszámolót adnak, a helyszíneket, a közlekedési eszközöket, az embercsempészeknek kifizetett összegeket is felsorolják. Ugyanakkor csak érintőlegesen, néhány mondatban beszélnek a nehézségekről és a nélkülözésekről, az átélt félelmekről és küzdelmeikről. A beszámolók rövidege mellett feltűnő az alvás és a biztonság terén elszenvedett nélkülözések repetitív megjelenése. Az interjúalanyok fizikailag és érzelmileg egyaránt megterhelőnek írják le az utat, a megfordult napirendet: nappal rejtőzködés, lehetőség szerint pihenés, éjjel pedig ébrenlét és utazás. Szenvedést okoz a folyamatos aggódás, hogy ne érje őket baj, a másokra való ráutaltság, valamint az ellenük elkövetett csálások sorozata.

A történetek koherens egészet alkotnak a menekülés útját végigélő négy szereplő elmesélése alapján. A nyelvi nehézségek ellenére is egybevágó információk hallhatók a Magyarországra való eljutásra vonatkozóan. Az ezt követő történésekben eltérés figyelhető meg az egyes interjúalanyok között. A szülők állítása szerint útjuk végcélja Magyarország volt, míg Fariba részletesen elmondja, hogy a Debrecenből a befogadóállomásra próbálták továbbjutni Németországba, de ebbéli tervük megghiúsult az embercsempészek csálásai miatt. A szülők nem beszélnek erről a momentumról, talán jobbnak látják elhallgatni ezt a részletet, hogy nagyobb szimpátiát keltsenek beszélőpartnerükben. Fontos stratégiai döntés húzódnak meg e mögött a gyanakvó viselkedés mögött, valószínűleg ezzel érzik biztosítva saját maguk és családjuk számára a pozitív megítélést, mint olyan bevándorlókét, akik a befogadó államhoz maximálisan lojálisak. A későbbiekben a család már nem próbált Nyugat-Európába továbbutazni, aminek oka feltehetőleg az volt, hogy elindult a státuszszerzési eljárás, amelynek eredményeképpen oltalmazotti státuszhoz jutottak. Fariba részletesen elmesél egy embercsempészekkel lezajlott beszélgetést, ahol az azonnali továbbutazás melletti érvként hangzott el a hivatalos interjú, ami után már nincs mód megkísérelni a továbbjutást Németországba. Az adatközlő interjú egy másik részében Fariba még említi Németországot mint lehetőséget egy új életre, de ez megmarad gondolatkísérletnek, az interjú időpontjáig nem próbált sem ő, sem a családja más országba költözni.

A család Iránban élt, megszokott életük elhagyását a jövő kilátástalansága motíválta. Az édesanya születésétől kezdve – hat napos korától – Iránban élt. A férjével, az

édesapával Iránban találkoztak, és mindhárom gyermekük ott született. Mindezek ellenére afgán származásuk miatt a gyermekek nem tanulhatnak ingyenesen felsőoktatási intézményben, csak abban az esetben, ha két egyetemi évet elvégeznek Afganisztánban. A jelenlegi afganisztáni politikai helyzet ezt gyakorlatilag lehetetlenné teszi, így jövőjük biztosítása érdekében az egyetlen lehetőség az országuk elhagyása volt. Fariba nagyon érzékletesen mondja el az interjúban az elvándorlás okát: a származás miatti megkülönböztetést, amihez erőteljesen kapcsolódik a gender alapon való megkülönböztetés is. Iránban Fariba rendszeresen indult tanulmányi versenyen csillagászatból, saját elmondása alapján megnyerte az iskolai, a kerületi és a városi versenyt, de országos versenyen már nem indulhatott afgán származása miatt. Mélyen megbántottnak érzi magát, hogy nem a képességei és teljesítménye alapján ítélték meg. Az ebből fakadó sértettség folyamatosan előtör az interjú alatt, és roppant energiát ad narratívája kibontakozásának. Az édesanya is erős érzelmi bevonódással mondja el az elvándorlásuk okát, angolul és magyarul egyaránt. Nagyon fontosnak tartja, hogy mondanivalója bizonyosan érthető legyen.

Fariba számára a másik nehezen feldolgozható élmény, hogy származása miatt korlátozták az országon belüli szabad mozgást. Az afgán embereknek Iránban a jogi státuszukból fakadóan olyan személyigazolványa van, amely csak a lakhelyüket jelentő város közigazgatási határain belüli mozgást teszi lehetővé. Ha máshova szeretnének utazni az országon belül, akkor ahhoz egy külön engedélyre, további igazolványra van szükség. Az édesanya és az édesapa családja is Iránban él, különböző városokban szét-szórva, és e miatt a szabályozás miatt nincs lehetőségük a gyakori személyes találkozásra, melyet csak hosszú hivatalos ügyintézésen keresztül lehet megszervezni.

A tanárok körében felvett interjúkban szintén megjelenik a menekülés útja mint tematikus egység, viszont teljesen eltér a szülők és a gyermekek által megélt tapasztalatoktól. Náluk tapasztalható a misztifikáció jelensége legerőteljesebben, aminek feltehetően az az oka, hogy általában nem rendelkeznek pontos információkkal egy ilyen utat illetően, így a saját elképzelt valóságukkal töltik ki a hiányzó részeket. A tájékozatlanság mellett megjelenik egy pedagógiai kompenzációs stratégia is, mely szerint szándékosan nem kérdezik a gyerekeket, hogy mi történt velük, nem informálódnak a történeteikről. A stratégia részét képezi ez a hozzáállás, hogy ha a gyerek akarja, majd elmondja, de a tanár nem akar tolakodó kérdésekkel előállni. A pedagógusok e stratégiáját összevetve a gyerekek viselkedésével, az látható, hogy a gyerekek maguktól nem beszélnek a történeteikről. Ők arról számolnak be, úgy élik meg ezt a helyzetet, hogy a tanárokat nem érdekli, hogy mi történt velük, mivel nem kérdezik őket erről. Sajátos helyzet ez: miközben mindkét fél érdektelenségként kódolja a másik viselkedését, valójában vágnak arra, hogy beszélhessenek a másikkal erről a témáról. A tanárok körében a passzív kivárás a magyar mint idegen nyelv tanárnál is megjelenik, ugyanakkor ő az egyedüli személy, aki képes olyan helyzeteket teremteni tanítás közben, ami lehetővé teszi a témában való megnyilatkozást, kvázi felkínálja a lehetőséget az elvándorlás során átéltekről való beszédre. Megkönnyíti a helyzetét az a tény, hogy ezen az órán a gyerekek nem a saját osztályközösségükben vesznek részt, hanem valamennyien bevándorlók, akik a magyar nyelvet tanulják együtt ebben a kis létszámú, nem melléke-

sen jó hangulatú csoportban. Meghatározó a tanár melegszívű, empatikus, befogadó jellegű viselkedése és órávezetési módja.

A mediátor, aki szociális munkásként dolgozik a család lakhelyén visszafogottan nyilatkozik a menekülési útról, elmondja, hogy fontosnak tartja, hogy ne adjon ki a családról diszkrét információkat. Nyilvánvaló, hogy részletesen ismeri a történetüket, így jól kontextualizáltan írja le a család menekülés utáni állapotát, vagyis a teljes elkeseredettség és a megcsillanó remény okozta euforikus öröm közötti gyors váltásokat.

2.2. Nyelvtudás

Az integráció egyik sarkalatos kérdése a befogadó ország nyelvének elsajátítása, ugyanakkor az első nyelvi kompetencia további alakulása meghatározó az absztrakt gondolkodás fejlődésében. Különösen addig, amíg a második nyelvi kompetencia nem éri el a szaktárgyi órákon használt nyelv megértéséhez szükséges nyelvi szintet. Ha a gyermek az általa használt mindkét nyelven – első- és második nyelv – képes a nyelvhez kapcsolódó kommunikatív funkciókat kielégíteni, akkor valószínűsíthető a kétnyelvűség kialakulása. A nyelvi kompetenciák alakulásáról az interjúk adatközlői a nyelvről és a nyelvtudásról való gondolkodás saját, egyénileg kialakított rendszere szerint beszéltek, tehát az interjúer nem használt szakkifejezéseket a beszélgetések közben, így facilitálva az egyéni elképzelések megnyilvánulásait.

A családban használt nyelv a perzsa – nem dari és nem pasto –, ez a nyelv megegyezik az Iránban használt köznyelvvvel. A szülők magyarul és angolul a legalapvetőbb kommunikációra képesek csupán, de folyamatosan tanulnak magyarul. A magyar beszélt nyelvi szint az interjúk közben felmérésre került. Az édesanya A2 szinten kommunikál magyarul, az édesapa kommunikációjának esetlegességéből következtethetően A1 szinten állhat. Az írásbeli kommunikáció szint felmérésére tett kísérlet kurdacba fulladt, mivel a magyar, de alapvetően már a latin betűs ábécé ismerete is kérdéses volt, így nem lehetett végrehajtani a szint beazonosításához szükséges mintavételeket. A szülők angol nyelvtudása nem került mérésre. Ugyanakkor megfigyelhető volt, hogy az interjúk során a magyar nyelvű megnyilatkozásokat angol szavakkal egészítették ki, amikor magyar nyelven nem ismerték az adott nyelvi elemet. Viszont csak bizonyos nyelvi elemeket használtak angolul, főként szavakat, vagyis nem teljes egészében váltottak nyelvet. Ha egyszerűbb lett volna angolul kifejezniük magukat, valószínűleg nyelvet váltottak volna, mert a kommunikáció igénye erős motivációként hatott rájuk, erre a nagyfokú érzelmi bevonódásból lehet következtetni.

A gyerekek első nyelve a család nyelvével megegyező perzsa. Az otthoni használat mellett Iránban a perzsa volt az oktatás nyelve is. A szülők szerint gyerekeik ezen a nyelven tudnak a legjobban. Amir, a fiúgyermek, saját elmondása szerint perzsául tud a legjobban, azonkívül magyarul és angolul is. Bár tud írni és olvasni perzsául, de nem szokott, mert nincsenek könyvei, és nincs kinek írjon. Iránban nem tanult angolul, azt Magyarországon kezdte, és jól tud, mert angol–magyar kéttannyelvű osztályba jár, ahol még bizonyos tantárgyakat is angolul tanulnak. A magyar nyelvtudására vonat-

kozó kérdésre nem válaszol csak annyit: „hát... tudok”. Magyarul tud írni és olvasni, de írni jobban szeret, mint olvasni, mert „írni nem nehéz”. Amikor olvas, van, amit ért, van amit nem, ez a tantárgytól függ, a környezetismeretet például nem érti, mert szerinte az nagyon nehéz.

Fariba első nyelve szintén a perzsa, amit Iránban az otthonában és a környezetében, az iskolában is használt. Most perzsául ír naplót (az információ Amirtól származik), az afgán barátnőivel perzsául beszél és levelezik, de olvasni nem szokott perzsául, „nincs mit”, fogalmazza meg nagyon kifejezően. Iránban az iskolában idegen nyelvként arab és angol nyelvet tanult. Az arab a vallásoktatás részeként volt jelen, mert a Korán olvasására készítette fel a tanulókat, így Fariba beszélni nem tud arabul, csak a Korán olvasására és értelmezésére használja arab tudását. Magyarországra érkezésekor Fariba nem tudott magyarul, csak angolul. Debrecenben, az iskolában kezdett magyarul tanulni, és rövid idő után, amikor Budapestre költözött a család, már beszélt magyarul. Ennek az időnek a nyelvi szintjéről nincsenek adatok. A lány saját elmesélése alapján értette, mit szeretnének tőle, válaszolni szavakkal, rövid mondatokkal tudott. Budapestre érkezésük után a testvérpár a Dongó utcai iskolába kezdett járni, ahol azt állították, hogy sem Fariba, sem Amir nem tud eléggé magyarul, viszont az nem derült ki számukra, hogy mennyire kellett volna tudniuk. Fariba szerint Amir már ekkor is jobban tudott nála magyarul, és ez a különbség az interjú időpontjáig fennállt. A Kígyó utcai iskolába átkerülve, Fariba nyelvi szintje ugrásszerű fejlődésnek indult, könnyen, gyorsan és hatékonyan tud magyarul beszélni. Bármit el tud intézni magyarul az iskolában és más, akár hivatalos helyzetekben is precízen bonyolítja az információátadást, még úgy is, hogy a szüleinek tolmácsol és a két nyelv – a perzsa és a magyar – között gyorsan kell váltania. Az iskolában nem érzékel saját nyelvtudásából fakadó nyelvi akadályokat, jó tanuló, bármit meg tud tanulni. Az olvasás nehezen megy neki, különösen a szaktantárgyak esetében, ide sorolva az irodalmat is, külön kiemeli a verseket, amelyeket nem ért. Csak írni és számolni akar, az könnyen megy neki, nincsenek nehézségei ezen a téren. Fariba szeret magyarul beszélni, különösen azért, mert amikor Magyarországra érkezett és még csak nagyon keveset beszélt magyarul, akkor nagyon jó érzés volt számára, hogy az emberek megdicsérték és örültek annak, hogy milyen jól tud már magyarul. Ez feltehetőleg nagy motivációt jelentett neki. A tanárok szerint Amir jól tud magyarul, már az iskolába érkezése előtt is tudott. Mindent ért, jól kifejezi magát szóban, nagy a szókinccse, a nyelvi formák is a helyükön vannak. Jól ír és olvas, az írásbeli szövegértése is magas szinten áll. Nehéz megítélni, hogy a tanárok leírása illeszkedik-e az átlag negyedik osztályos tanulóval szemben állított követelményrendszerhez, mert Amir teljesítménye mindig az osztálytársakéval kerül összehasonlításra, miközben az osztály egy ötöde nem magyar első nyelvű. A két osztályfőnök egybehangzóan arról számolt be, hogy Amir nyelvtudása megrekedt, úgy érzik, hogy a gyerek nem tesz erőfeszítést „jól elvan azzal, amit tud”. Tanácsstalanok azt illetően, hogy mit lehetne tenni vele, hogyan lehetne átlendíteni ezen a ponton.

Fariba szemmel láthatóan szívesen beszél magyarul, gördülékenyen fejezi ki magát, még akkor is, ha sok apró hibával tarkított a beszéde. A kommunikációs helyzeteknek megfelelően tud pragmatikai és nyelvi formákat választani, valamint jól érzékeli a

beszélgetőpartnere reakcióit a verbális és a non-verbális jeleket illetően egyaránt. Ha félreértések merülnek fel, jól használja a nyelvi kompenzációs stratégiákat, ami olyan hatást kelt, mintha anyanyelvi beszélővel kommunikálna az ember, míg ha az egyes nyelvi egységekre koncentrálunk, akkor azt látjuk, hogy sok nála a pontatlan formai megvalósítás.

A tanárok nyelvtudásra vonatkozó beszámolóiban folyamatosan keveredik a magyar nyelv ismeretének és az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó szakszókincs ismeretének a szempontja. Egyfelől a beszéd és a beszédértés magas szintjét emelik ki, ugyanakkor amikor a szaktárgyi tudás is belép a képbe, akkor arról számolnak be a tanárok, hogy Fariba nem érti a tananyagot. Az órán képes követni a tanítás lépéseit, de a tananyag feldolgozásának lépéseiben elmarad. A tanári kérdéseket, egyszerűbb nyelvi megformáltság mellett megérti, és jó válaszokat tud adni. A dolgozatokban és a szóbeli feleletnél – ami sok esetben kiváltja a dolgozatot – a megtanult tananyagot, vagyis amit a füzetbe leírnak, vissza tudja adni. A szóbeli feleleteknél nyelvi probléma nincs, lévén hogy Fariba szó szerint, kívülről megtanulja a feladott tananyagot. Ugyanakkor ha a tanár belekérdez az elmondottakba, akkor már zavar keletkezik, és nagy a valószínűsége, hogy nem fog tudni válaszolni. Az olvasás- és íráskészségről a tanárok úgy vélekednek, hogy Fariba jól érti a szövegeket és jól ír, jól fogalmaz. Természetesen itt is – mint Amirnál – kérdésként merül fel, hogy mennyire határozza meg az osztálytársak teljesítménye Fariba megítélését. Erről az osztályról markáns vélemény fogalmazódik meg: teljesítőkéességük roppant alacsony. A szaktárgyi órákon Fariba magyarul és perzsául egyaránt jegyzetel, bár nem tudta minden tanár felidézni, milyen az írásképe.

Egyik gyerek esetében sem sikerült információhoz jutni azt illetően, hogy mit jelent a „jól tud” kifejezés a nyelvtudás szintjére vonatkozóan, már csak azért sem, mert ahogy elindult egy válaszadási kísérlet ebben a témában, rögtön bejött a nyelvtudás másik szempontja, a szaktárgyi tudás.

Mindkét gyerek órarendjében szerepel magyar mint idegen nyelv óra, heti három órában két különböző csoportba járnak, a tanár személye azonos. A MID tanár arról számol be, hogy érkezésükkor mindkét gyerek tudott már magyarul. Arról nincs tudomása, hogy a korábbi iskoláikban volt-e MID óra. Amir lassabban, de precízebben, kevesebb hibával beszélt, a beszédértéssel nem volt soha probléma. Az elmúlt iskolaév alatt főként a szókincse gyarapodott nagy mértékben, ez részben a MID órának, részben más óráknak köszönhető. Fariba gyorsan beszél, sok hibával, de jól érthetően. Sokat fejlődött a nyelvtani tudatossága, felismeri, ha valamit rosszul mondott, és rögtön javítani próbálja.

A mediátor szempontjai a hivatalos közegben és a személyközi interakciókban megmutakozó nyelvtudásra vonatkoznak. Szerinte Fariba a család „szóvivője”, minden felmerülő helyzetben vele lehet és kell kommunikálni. Könnyen, gyorsan és hatékonyan használja a magyar nyelvet, ami más hasonló helyzetben lévő nyelvhasználókkal összehasonlítva különlegesen számít.

2.3. Szaktárgyi órák

A szaktárgyi órákon mutatott teljesítményt és a magyar nyelvtudást igen nehéz szétválasztani, ezért a gyerekek esetében a szaktárgyi órákhoz kapcsolódó érzéseket, a tanárok esetében pedig a gyerekek szaktárgyi órákhoz való viszonyáról alkotott véleményt lehet tetten érni és leírni.

Amir kedvenc tantárgyai az informatika, a testnevelés és a matematika, ezen a három órán nyelv nélkül is el tud boldogulni. Azért nem szereti a többi órát, mert nem érti rendesen, mi a feladat, ilyen például a környezetismeret. A szavakat nem érti meg teljes mélységükben, és nem segít, amit korábban Iránban tanult, mert más a tananyag irányultsága. Az órák anyaga ott sokkal gyakorlatorientáltabb, a mindennapi életre készít fel, kevésbé leíró jellegű. Az Alföld földrajzát említi példának, nem tudja hol van, még sohasem járt ott és elképzelése sincs, milyen lehet az alföldi táj. A házi feladatokat ezért nem készíti el, sokszor még azt sem érti, mi az instrukció, és persze sokszor előfordul, hogy nem kerül fel a táblára külön a házi feladat. Nyelvi hátrányaiból fakadóan az óra folyamában nem veszi észre, talán nem is hallja, mikor jelölik ki a házi feladatot.

A tanárok szerint Amir könnyen követi az órák menetét, nincs problémája a szaktárgyi órákon sem, egészen pontosan nincs nagyobb problémája, mint az osztálytársainak. A tanárinterjúkban a nyelvtudás leírásába keverten jelenik meg a helyesírás és a nyelvtan. Amir helyesírása jobb, mint az osztályátlag, de a nem magyar első nyelvű tanulók helyesírása általában pontosabb, mint magyar társaiké. A nyelvtan nem mint a nyelvi formák alkalmazása, hanem mint a leíró nyelvtani kategóriák ismerete jelenik meg, és ezen a területen vannak Amirnek nehézségei. Példának hozza a pedagógus a szófajtant: az alapszófajokat érti a gyerek, de az azokhoz kapcsolódó alaktani kategóriák már nehezen érthetőek számára. A matematika terén a számolási készségei megfelelő szintűek, de a szöveges feladatok megértése gondot okoz. Amennyiben a tanár elmondja, hogy milyen műveleteket kell végrehajtani, akkor jó eredményre jut Amir, de az önálló feladatmegoldás szövegértési nehézségek miatt problémát okoz. A tanár az eltérő iskolakultúrában látja a különbséget, „másképp gondolkoznak”, így fogalmaz. Matematika órán van mód differenciálásra, miközben az osztály egy frontális bevezető rész után önállóan dolgozik. A házi feladat elkészítése esetleges, nem tudja mi lehet az oka, valószínűleg Amir a lustaságából fakadóan nem ír leckét. A kéttannyelvű oktatásból következően heti egy magyar nyelvű környezetismeretóra van az órarendben, ami sajnos nem elegendő arra, hogy a teljes negyedikes tananyagot végigvegyék. A tanítónő emellett Amir és más bevándorló osztálytársai esetében egyaránt nehézségeként ítéli meg, hogy egy nyelven sem áll a gyerek rendelkezésére az adott szakkifejezés. Minél elvontabb egy fogalom, annál nehezebb megtalálnia a gyerekeknek a jelentésnek megfelelő szóalakot. Ezt a helyzetet egyébként a kéttannyelvű oktatás általános problémájaként fogalmazza meg a tanító.

Fariba szeret tanulni és iskolába járni annak ellenére, hogy jobban örülne, ha a „k” osztályba, azaz az angol–magyar kéttannyelvű osztályba járhatna, mivel ott jobb a diákok tanulási teljesítménye. Fariba kedvenc tantárgya a matematika, mert ott nem játszik akkora szerepet a magyar nyelvtudás szintje. A szöveges feladatokat viszont ebből

következően nehezen érti, de a matematika az a tantárgy, amelynek tanulása közben nyelvileg a legkisebb erőfeszítést kell tennie. Fariba számára a három legnehezebb tantárgy a kémia, a biológia és a fizika, mert nagyon nehezen érti a tankönyvek szövegét. Később kiegészíti a földrajzzal és az irodalommal, mert a szövegértés ott is kihívást jelent számára. Az irodalmat ráadásul nem is szereti, sem a verseket, sem a különféle szövegeket – „meséknek” nevezi őket –, mert egyrészt nem érti, másrészt hiába próbálja értelmezni, akkor sem képes mélységében, „rendesen” megérteni. A szövegértés szintjeinek nagyon jó leírását adja ezzel Fariba, bár lehet, hogy magukat a szövegeket nem érti, de azt pontosan látja, milyen folyamatoknak kellene megtörténnie esetében ahhoz, hogy fel tudjon dolgozni irodalmi szövegeket. A testnevelés órákat szereti, külön kitér rá, hogy ott is fejkendőben van, ami egyáltalán nem zavarja. Szereti a felszabadult játékot, mert jól esik neki a testmozgás.

Fariba kimagasló teljesítményt mutat minden tantárgyból, viszont a tanárok közül néhányan említést tesznek arról, hogy az osztály roppant gyenge képességű és nagyon sok magatartásprobléma van. Ezzel együtt és ettől függetlenül minden tanár pozitívan nyilatkozik Fariba teljesítményéről. Könnyen lehet bánni vele, „nem kell annyit küszködni vele”. A matematika–fizika szakos tanárnő szerint Fariba kifejezetten szereti a matematikát és a fizikát, jól átlátja az összefüggéseket. A tanárnő tud arról, hogy Faribát fizikából magántanár segíti, így nehéz megmondani, hogy vajon hol érti meg a tananyagot, az iskolában vagy a magántanárnál, viszont az biztos, hogy képes megérteni. A kémiatanárnő egyszerűsített nyelven beszél az órán, nem kifejezetten Fariba miatt, hanem az osztály miatt általában, úgy gondolja, hogy ez segít Faribának is az órai munka követésében. Időnként ellenőrzi a füzetében, amit írt, néha lát elírást, ami valószínűleg csak másolási hiba. A biológia–földrajz szakos pedagógus szerint Fariba jól szerepel az órákon, bár nála a füzetbe készített vázlat alapján kell felkészülni a tananyagból, aminek két oka van. Egyrészt nem megfelelő szerkesztettségű a tananyag, nem segíti a diákokat a tanulásban, másrészt az ebbe az osztályba járó diákoknál már az is nagy eredmény, ha azt képesek elsajátítani, amit a tanár szóról-szóra végigvesz az órán. Ez az óraszervezés valószínűleg szintén segít a tananyag feldolgozásában.

A mediátornak nincs közvetlen rálátása a gyerekek iskolai szereplésére, viszont ő tartja a kapcsolatot a különböző segítő szervezetektől érkező korrepetáló tanárokkal. Az iskolai tanárok és a korrepetáló tanárok véleménye egybecseng azt illetően, hogy mindkét gyerek könnyen megérti a tananyagot. A korrepetáló tanároknak szemléltetés hiányában kihívást jelent a szakszókincs megtanítása és jelentéshez való kapcsolása.

3. Összefoglalás

Mindhárom tematikus narratív minta elemzése során láthatóvá vált – mint azt már a bevezetésben említettem –, hogy az egyes adatközlők szövegei mentén tipikus mintázatok rajzolódnak ki. Ha az adatközlőkre mint csoportokra nézünk, akkor három egymástól bizonyos szempontból eltérő, más szempontból pedig kiegészítő, helyenként átfedésben lévő narratív vonulatot figyelhetünk meg.

A szülők és a gyerekek esetében a megélt tapasztalatok alakítják az elbeszélésüket. A két interjúfolyam megegyező tematikájú, a gyerekeké bizonyos helyeken szókimonddóbb, mivel nem játszik szerepet a hallgató elvárásainak való megfelelés, reflektálatlan marad a környezetre, az adott helyzetre vonatkozó elképzelésekre nézve. A szülők ezzel szemben körültekintőbbek, a saját elgondolásaik és ismereteik alapján alakítják a befogadó számára leginkább koherensnek elképzelt történetelemeket.

A tanárok a rendszerből fakadóan információhiányban szenvednek. Egyfelől frusztráltak, másfelől pedig nem értik a diákok körüli történéseket, viszont az információgyűjtés ötlete nem merül fel bennük. A megélt tanítási szituációt elfogadják és beillesztik a mindennapokról való vélekedéseikbe.

A mediátorok alapos ismeretekkel bírnak a család jogi és a mindennapi életére vonatkozóan. Így megértően, óvatosan fogalmaznak minden olyan helyzetben, ahol úgy érzik, hogy a hallgató nem értheti az eseményeket, pusztán azért, mert nincs elég információ a birtokában. Nem támasztanak olyan elvárásokat, amelyek nem várhatóak el egy a társadalom peremén élő, oda éppen beilleszkedni akaró személytől.

A kutatás többi tematikus narratív mintája, így például a mediátoroké további publikációkban kerül majd bemutatásra.

Irodalom

- Duff, Patricia 2008. *Case study research in applied linguistics*. Taylor and Francis Group, New York, NY.
- Feischnidtm Margit 2007. A megalapozott elmélet. In: Kovács Éva (szerk.). *Közösségtanulmány. Módszertani jegyzet*. Néprajzi Múzeum. PTE-BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, Budapest–Pécs, 234–243.
- Kovács Éva 2007. Interjú módszerek és technikák. In: Kovács Éva (szerk.). *Közösségtanulmány. Módszertani jegyzet*. Néprajzi Múzeum. PTE-BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, Budapest–Pécs, 269–278.
- Rosenthal, Gabriele 1991 German war memories: Narrability and the Biographical and Social Functions of Remembering. *Oral History*, 19 (2), 34–41.
- Rosenthal, Gabriele 1995. *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte, Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt/New York Campus.
- Schmidt Ildikó 2016. Egy esettanulmány-kutatás elméleti keretének kialakítása. (Megjelenés alatt.)
- Stake, Robert E. 2005. Qualitative case studies. In Denzin, N. K. – Lincoln, Y. S. (eds). *Handbook of qualitative research*. Sage, Thousand Oaks, 443–466.
- Yin, K. Robert. 2014. *Case study research: Design and Methods*. Sage, Thousand Oaks, CA.

TABULA GRATULATORIA

Abonyiné Hegedűs Hajnalka

Bándli Judit

Bárdos Jenő

Berki Judit

Bóna Judit

Borsos Levente

Brandt Györgyi

Császtvay Tünde

Csepregi Márta

Driussi, Paolo

Faga-Nagy Mária

Farkas Tamás

Géra Eleonóra

Gósy Mária

Gyói Renáta

H. Varga Márta

Hegedűs Rita

Honti László

Illés-Molnár Márta

Jakab Katalin

Juhász Dezső

Kajdi Alexandra

Kardosné Balogh Judit

Kelemen Mária

Kelemen Tamás

Kerékjártó Ágnes

Keszler Borbála

Kiss Jenő

Klaudy Kinga

Korompay Klára

Kövecses Zoltán

Kruzslicz Tamás

Kugler Nóra

Laczkó Krisztina

Ladányi Mária

Lőrinczi Réka

Majzer Mónika

Márki Herta

Markó Alexandra

Maróti Orsolya

Mezey Barna

Monok István

Nádor Orsolya

Oszkó Beatrix

Pap Andrea

Pelcz Katalin

Pelczer Katalin

Perge Gabriella

Pomozi Péter

Popiney, Victoria

Posgay Ildikó

Pődör Dóra

Romhányi Andrea

Sárosi Zsófia

Schmidt Ildikó

Sitkei Dóra

Somos Júlia

Szabó T. Annamária Ulla

Szathmári István

Szentgyörgyi Rudolf

Szita Szilvia

Szűcs Tibor

Tátrai Szilárd

Terbe Erika

Tóth Gergő

Tóth-Czifra Erzsébet

Vladár Zsuzsa

Wéber Katalin

