

**Pécsi Tudományegyetem  
Bölcsészettudományi Kar  
Nyelvtudományi Doktori Iskola  
Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program**

**Schmidt Ildikó**

**Migráns gyermekek nyelvi integrációja a magyar közoktatásban  
(Esettanulmány: egy afgán testvérpár egy budapesti iskolában)**

**Doktori (PhD) értekezés**

**Témavezetők:**

**Dr. habil. Gúti Erika egyetemi adjunktus**

**Dr. habil. Szűcs Tibor egyetemi docens**

**Pécs, 2018**

<b>1. BEVEZETÉS</b>	<b>1</b>
<b>2. AZ ELMÉLETI KERET</b>	<b>9</b>
2.1. BEVEZETÉS AZ ELMÉLETI KUTATÁSI KERET KIDOLGOZÁSÁHOZ	9
2.2. AZ ESETTANULMÁNY MŰFAJA	9
2.2.1. <i>Az esettanulmány mint kutatási forma</i>	9
2.2.2. <i>Az esettanulmány és az etnográfia elhatárolása</i>	10
2.2.3. <i>Az esettanulmány hátrányai és előnyei: általánosíthatóság, validitás és reliabilitás</i>	12
2.3. A MEGALAPOZOTT ELMÉLET ÉS AZ ESETTANULMÁNY KUTATÁSI KERETÉNEK ÖSSZEKAPCSOLÁSA	15
2.4. KUTATÁSI MÓDSZEREK	18
2.4.1. <i>A kidolgozott kutatási kerethez kapcsolódó kutatási módszerek, technikák és az adatelemzés elméleti kerete</i>	18
2.4.2. <i>Az interjúkészítés módja</i>	23
2.5. AZ ELMÉLETI KERET ÖSSZEFOGLALÓ BEMUTATÁSA	24
<b>3. A BEVÁNDORLÓ TANULÓK OKTATÁSÁT BEFOLYÁSOLÓ TÁRSADALMI TÉR STATISZTIKAI, JOGI ÉS INTÉZMÉNYI VONATKOZÁSAI</b>	<b>28</b>
3.1. BEVEZETÉS	28
3.2. MIGRÁNS HÁTTERŰ TANULÓK CSOPORTJAI MAGYARORSZÁGON	30
3.3. STATISZTIKAI TÉR	30
3.4. A MENEDÉKJOG ÉS ELLÁTÁS SZABÁLYOZÁSA	41
3.4.1. <i>A jogi státuszok áttekintése</i>	41
3.4.2. <i>A menekültügyre vonatkozó ágazati szabályozás</i>	42
3.4.2.1. Az „első” korszak	42
3.4.2.2. A „második” korszak	43
3.4.2.3. A „harmadik” korszak	44
3.4.2.4. A „negyedik” korszak	45
3.5. A KÖZOKTATÁSBA VALÓ BELÉPÉS JOGI HÁTTERE	46
3.5.1. <i>A köznevelés feladata</i>	46
3.5.2. <i>A külföldiek jelenlétének jogi szabályozása a magyar közoktatásban</i>	46
3.6. AZ ELLÁTÓRENDSZERBEN RÉSZTVEVŐ CIVILSZERVEZETEK	51
3.6.1. <i>Artemisszió – az Interkulturális – Alapítvány</i>	51
3.6.1.1. A társadalmi integrációra irányuló projektek	51
3.6.1.2. A magyar nyelvi fejlesztésre irányuló projektek	53
3.6.2. <i>Cordelia Alapítvány a Szervezett Erőszak Áldozataiért</i>	54
3.6.2.1. A traumatizált ügyfelek viselkedésének jellemzői és terápiája	55
3.6.2.2. Magyar nyelv-oktatás	55
3.6.3. <i>Menedék Migránsokat Segítő Egyesület</i>	57
3.6.3.1. Projektek gyermekeknek	58
3.6.3.2. Magyar mint idegen nyelvi fejlesztés	59
3.6.4. <i>Református Missziói Központ</i>	60
3.6.4.1. Lakhatási program	61
3.6.4.2. Iskolai integrációs program	61
3.6.4.3. Migráns tanoda	62
3.6.4.4. Önkéntesek	62
<b>4. A GYERMEKEK BESZÉLT NYELVI MEGNYILATKOZÁSAINAK JELLEMZŐI</b>	<b>64</b>
4.1. BEVEZETÉS	64
4.2. ESETLEÍRÁS	65
4.3. A KÖZTES NYELV	66
4.4. A BESZÉLT NYELVI PRODUKCIÓ JELLEMZÉSE	69

4.4.1. <i>A nyelvtudásmérés folyamata és eredménye</i>	69
4.4.2. <i>A nyelvi mintavételek elemzése</i>	71
4.4.2.1. Az első nyelvi mintavétel elemzése	72
4.4.2.1.1. Fariba	72
4.4.2.1.1.1. Szintaxis	72
4.4.2.1.1.2. Morfológia	76
4.4.2.1.2. Amir	79
4.4.2.1.2.1. Szintaxis	79
4.4.2.1.2.2. Morfológia	82
4.4.2.2. A második nyelvi mintavétel elemzése	84
4.4.2.2.1. Fariba	85
4.4.2.2.1.1. Szintaxis	85
4.4.2.2.1.2. Morfológia	86
4.4.2.2.2. Amir	87
4.4.2.2.2.1. Szintaxis	87
4.4.2.2.2.2. Morfológia	89
4.5. A KÉT GYERMEK KÖZTES NYELVÉNEK SAJÁTOSÁGAI	89
<b>5. TEMATIKUS NARRATÍV MINTÁZAT</b>	<b>94</b>
5.1. BEVEZETÉS	94
5.2. A GYŰJTÖTT ADATOK KÓDOLÁSA	94
5.3. A TEMATIKUS NARRATÍV MINTÁK CSELEKMÉNY-SZEKVENCIÁKBA SOROLÁSA	100
5.4. TEMATIKUS NARRATÍV MINTÁK	101
5.4.1. <i>Az elvándorlás oka és a menekülés útja</i>	101
5.4.2. <i>Identitásépítés</i>	105
5.4.3. <i>A nyelvtudás</i>	107
5.4.4. <i>Iskolai beilleszkedés, diszkrimináció és érzelmi reakciók</i>	110
5.4.4.1. Iskolaválasztás	110
5.4.4.2. Az életkor és az iskolai évfolyam viszonya	111
5.4.4.3. A testvérpár által látogatott oktatási intézmények	111
5.4.4.3.1. Debrecenben, a „táborban”	111
5.4.4.3.2. Budapest – Dongó utcai iskola	112
5.4.4.3.3. Budapest – Kígyó utcai iskola	114
5.4.4.3.3.1. Különböző társadalmi csoportok az iskolában	114
5.4.4.3.3.2. Az iskolai élet	116
5.4.4.4. A testvérpár jövőképe	119
5.4.4.5. Szaktárgyi órák	120
5.4.4.6. Tananyag-differenciálás	122
5.4.4.7. Értékelés	123
5.4.4.8. A tanárok viszonyulása általában a migráns gyermekekhez és a testvérpárhoz	124
5.4.4.9. A tanárok kapcsolata a szülőkkel	126
5.4.4.10. Információáramlás	127
5.4.5. <i>Tanári mentálhigiéne</i>	128
5.4.6. <i>Az integráció sikerességének tényezői</i>	129
<b>6. EREDMÉNYEK</b>	<b>129</b>
6.1. AZ EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA	129
6.2. ÖSSZEFOGLALÁS	138
<b>7. ÖSSZEGZÉS</b>	<b>140</b>
7.1. A KOMPLEX NYELVI SZINTFELMÉRÉS ELMÉLETE ÉS GYAKORLATA	140
7.1.1. <i>Bevezetés</i>	140
7.1.2. <i>A komplex nyelvi szintfelmérés elméleti háttere</i>	141

<i>7.1.3. A komplex nyelvi szintfelmérés módszertana</i>	142
<i>7.1.4. A komplex nyelvi szintfelmérés eredményein alapuló szintrendszer</i>	144
<i>7.1.5. A pedagógusok felkészítése a migráns háttérű tanulókkal való munkára</i>	147
<i>7.1.6. A testvérpár komplex nyelvi szintfelmérése</i>	150
<b>7.2. AZ ALFABETIZÁLÁS ÉS A LITERÁCIÓS KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSÉNEK ELMÉLETE ÉS GYAKORLATA</b>	<b>154</b>
<i>7.2.1. Bevezetés</i>	154
<i>7.2.2. Az alfabetizálás elméleti megközelítése</i>	155
7.2.3.1. Az alfabetizálás és literációs készségek módszertani háttere	159
7.2.3.2. Az alfabetizáláshoz kapcsolódó tanítási technikák	161
7.3. KITEKINTÉS	164
7.4. LEZÁRÁS	166
<b>8. IRODALOMJEGYZÉK</b>	<b>167</b>
<b>SUMMARY OF RESEARCH FINDINGS</b>	<b>181</b>
<b>A DISSZERTÁCIÓBAN ELŐFORDULÓ TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE</b>	<b>196</b>
<b>MELLÉKLETEK</b>	<b>197</b>

# 1. Bevezetés

A disszertáció témája a Magyarországra érkező – nemzetközi védelem alatt álló – iskolaköteles gyermekek iskolai integrációjának vizsgálata az esettanulmány tudományos műfaján keresztül. Az esettanulmány egy afgán származású család magyar közoktatással kapcsolatos elvárásait és tapasztalatait tárja fel. A középpontban a családban élő testvérpár iskolai szocializációja áll, ezen keresztül bontakoznak ki az integrációs stratégiáik és azok nyelvi vonatkozásai. Az értekezés célja egy sikeres integrációs út bemutatása, amelyet elsősorban a befogadó közösség tart sikeresnek, függetlenül attól, hogy a kutatás alanyai miként vélekednek saját iskolai beilleszkedésük menetéről. A közoktatásba történő bekapcsolódás kulcsfontosságú szerepet játszik a bevándorló gyermekek későbbi, felnőttkori társadalmi integrációjának megalapozásában.

A bevándorlók társadalmi integrációja minden fogadó ország esetében a társadalmat kihívások elé állító központi kérdés, amelyre válaszul megoldásokat kell találnia és kínálnia az arra rászorulóknak. A migrációkutatás szerint akkor minősül sikeresnek a társadalmi beilleszkedés, ha sikeres a munkaerőpiaci integráció, vagyis a bevándorló személy képes munkát találni, és nem szorul a szociális ellátórendszerre. A munkaerőpiaci részvételre irányuló serkentő intézkedések és támogatások gyakorlata országoként kisebb-nagyobb eltérést mutat, de a társadalmi beilleszkedés mint cél megegyezik (Faludy-Schmidt 2013, Favell 2001, Joppke 2007, Sik 2012, Simon 2005). A gyermekek sikeres jövőbeli munkaerőpiaci integrációjának alapvető célja egy szakma megszerzése, amelyhez az oktatási rendszeren keresztül vezet az út. Az oktatási rendszerbe való bekapcsolódás és a beilleszkedés pedig a gyermekek életkorának megfelelően a közoktatásban való részvételt jelenti. Így gyermekek esetében rövidtávú célként a közoktatásbeli integráció sikerességét nevezhetjük meg (Schmidt 2017c).

A közoktatásba belépő migráns háttérű csoportokra<sup>1</sup> vonatkozó kutatások átfogóan a migrációkutatásba sorolódnak, szűkebben véve a migránsok társadalmi integrációjának témájába, és ha a gyermekek szempontjából vizsgáljuk a témát, akkor a két- és többnyelvű integratív oktatás területe az érintett. A társadalmi integráció kutatásában mind országoként, mind nemzetközi összehasonlításban könyvtárnyi szakirodalom áll rendelkezésre az integráció különböző szintjeinek elemzését tekintve, amelyek közül

---

<sup>1</sup>Lásd 3.2. *Migráns háttérű tanulók csoportjai Magyarországon*

különösen jól használhatók a részletes összehasonlításra alapuló eredményeket közlők (Joppke 2007ab, Favell 2001, Massey et al 2005). A vonatkozó nemzetközi és hazai kutatások – Bak 2015, Bartha 1991, Feischmidt-Nyíri (2006), Lakatos-Pataki (2018) Györi (2014), Messing et al 2015, Pelczer 2015, Szabó 1993, Valdés (2009), Wallace (2005, 2013) – eredményei szerves részét képezik a releváns kutatási kérdések megfogalmazásának.

A disszertáció témájának a vizsgálatához az esettanulmány-kutatás állt a legközelebb, mivel ez a tudományos keret erőteljesen feltáró jellegű, vagyis előzetes kutatások nem szükségesek hozzá, és igazolásra szoruló hipotézisek felállítását sem igényli. A társadalmi integráció oktatási vonatkozásait tárgyaló választó magyarországi kutatások száma csekély (Bartha 1991, Feischmidt-Nyíri 2006, Szabó 1993), így érvényes hipotézisek megfogalmazása az információhiány miatt nehezen vállalható. A disszertáció a következő kutatási kérdésekre – az esettanulmány-kutatás sajátosságaiból fakadóan nem hipotézisekre – keresi a választ.

- A kérdésfelvetést elindító gondolatként megfogalmazódott, hogy milyen a magyar közoktatásban dolgozó pedagógusok szemében a sikeresen integrálódó tanuló?
- A tanárok vélekedései szerint milyen nyelvi szint szükséges a sikeres integrációhoz, illetve a tanári percepció mutat-e egyezést a gyermekek beszélt nyelvi megnyilvánulásaival?
- A külső, a tanári és a nyelvtudásmérési megfigyelői nézőpont mellett megjelenik a testvérpár saját, önreflexív nézőpontja is. Hogyan ítélik meg az első nyelvi és a magyar nyelvtudásukat? Az önreflexióik mennyiben felelnek meg az objektív nyelvtudásmérésnek?
- A nyelvtudás mellett mi játszik még szerepet a sikeres integrációban? Mi teheti hatékonyá, sikeressé a nemzetközi védelem alatt álló gyerekek integrációját?
- A magyar állami gondoskodás és a jogi háttér mennyiben segíti ezt a folyamatot, és mennyire használható és elérhető a rendelkezésre álló állami gondoskodás?
- A nyelvtudás szintjének és a sikeres integráció faktorainak a meghatározása mellett vajon milyen egyéb tematikus narratív minták rajzolódnak ki a gyermekek életére, a bevándorlókhoz kapcsolódó tanári viszonyulásra és az oktatás-nevelés folyamatának szervezésére vonatkozóan?

A testvérpár beszélt nyelvi produkciójának vizsgálata során fontos szerepet játszott a velük készített interjúk átiratának az elemzése, melyben az *interlanguage*-kutatások módszertanát alkalmaztam. A beszélt nyelvi megnyilatkozásait nyelvhelyességi szempontból vizsgáltam, a köztes nyelvi hibaelemző módszerrel. Az elemzésnek két célja volt, egyrészt az ECL nyelvvizsgaszintekhez igazodó nyelvi formák rendszerének mentén történt a nyelvi szint meghatározása, amely a skáladeskriptorok együttes alkalmazásával megmutatja, hogy a Közös Európai Referenciakeret (KER) mely szintjén áll a két gyermek a beszélt nyelvi kompetenciáikat illetően. Ehhez kapcsolódott a saját magyarnyelv tudásuk megítélése a *KER – Önértékelési táblázatának* alkalmazásával. Másrészt lényeges volt a köztes nyelv *4. A gyermekek beszélt nyelvi megnyilatkozásainak jellemzői* című fejezetben leírt sajátosságainak megfigyelése az interjúszövegeken keresztül, és az ebből levont következtetések a gyermekek köztes nyelvi jellemzőit illetően<sup>2</sup>.

Az esettanulmány-kutatás elméleti kerete Duff (2008), Nunan-Bailey (2009) Stake (2005) és Yin (2014) által leírt teoretikus elvek alapján épül fel. A szakirodalomban megfigyelhető a teoretikus keret bizonyos részeiről kialakult konszenzus, amelyeknek az összeegyeztetéséből, illetve kiegészítéséből állt fel a jelen kutatás alapját képező elméleti váz. Az esettanulmány során felvett adatok elemzése a megalapozott elmélet konstruktivista elemzési iránya szerint történik. Ennek az iránynak az értelmező, interpretatív jellege adja az analízis központi karakterét, amelynek középpontjában az empirikus adatgyűjtés áll, és az adathalmazból kiindulva jön létre a jelenség értelmezési kerete (Charmaz 2006:130). Az adathalmaz vizsgálatakor a megalapozott elméleti kutató kizárólag az adatokra fókuszálva mintákat keres, amelyek mintázattá rendeződnek össze. Ezt az elvet az esettanulmányok vizsgálatakor is szigorúan megtartva kialakul egy olyan analitikus hálózat, amely absztrakt szinten idézi fel az adatközlők által elbeszélte történeteket és valóságukat, oly módon, hogy mindvégig szoros kapcsolatban marad velük (Charmaz 2006:82, 132). A kutatási alanyok cselekvéseikből, beszámolóikból, gondolataikból kialakítható egy analitikus értelmezési mező, amelynek létrejötte az empiria három fázisú kódolásán keresztül valósul meg. A kialakított kódok és csoportosításuk adja az analitikus kategóriákat, amelyek a tematikus narratív mintázatban realizálódnak. Az elméleti keret választását tovább erősíti, hogy az esettanulmány-kutatás

---

<sup>2</sup> Lásd 4.4.2. *A nyelvi mintavételek elemzése*

analitikus általánosítás-elve az empiria narratív elemzéséből következően megvalósítható, és a kettő összekapcsolása erős külső validitást hoz létre.

Az adatgyűjtés módja meghatározó jellegű a kutatás eredményeinek, érvényességének szempontjából. A megalapozott elméleti kerethez kapcsolódó adatgyűjtésnél a mintavétel módja a kvalitatív kutatási iránynak megfelelő hagyományokat követi. E paradigma szerint nem elvárás a mintavétellel szemben, hogy reprezentatív legyen. Az esettanulmányban szereplő kutatási alanyok kiválasztásához az elméleti keret bemutatásánál szereplő négy mintavételi típus közül kétféle eljárás kapcsolódott össze: egyrészt egy sajátos tulajdonsággal rendelkező esetre vonatkozóan történt a kiválasztás, másrészt a stratégia nélküli szelekció, másik elnevezésével élve a konvenialitás elvét alkalmazó kiválasztás, amelynek során a kutató a környezetében adódó esetek közül választ, (Duff 2008: 115; Miles-Hubermann 1994: 27). Az eset jellegének és tulajdonságainak a leírása a kutatási kérdések meghatározásával egyidejűleg formálódott. Egyértelmű volt számomra, hogy egy olyan esetet célszerű megvizsgálni, amely egy a pedagógusok által sikeresnek tartott integrációt mutat be, amely számomra egyúttal azt is jelentette, hogy az integráció nyelvileg is sikeres. Olyan oktatási intézményeket kerestem fel az eset kiválasztása során, ahol ismertem pedagógusokat és az iskola befogadó jellegét, azaz tanulóik között bevándorló háttérű gyermekek is találhatóak.

Az esettanulmány és a megalapozott elmélet teoretikus keretéből fakadóan egyértelmű volt az interjúk készítésének módszere. Az interjú típusának kiválasztását szintén meghatározza az elméleti keret: a szociológiában használt narratív interjút és az intenzív interjút alkalmaztam. A narratív interjúk kutatómódszertani szempontból lényeges sajátossága, hogy az elbeszélő saját élettörténetének elbeszélése során maga strukturálja azt, így a múlt eseményei mellett a jelen nézőpontja is hangsúlyos szerepet kap, elemezhetővé válik (Rosenthal 1995:12–13, Kovács 2007a:273). Az elemzés során a narratív elemzés megközelítéseiből Elsbree (1982) (McAdams 2001a:164) osztályozási rendszere került a középpontba, mely a különböző történetformákat rendszerezi. Elsbree öt generikus cselekmény-szekvenciát határoz meg, amelyeknek a segítségével mélységükben elemezhetővé válnak az interjúszövegek. A kutatás kvalitatív jellegű, így az adatgyűjtés interjúkon, nyelvtudásmérő teszteken keresztül történt. Az interjúk a testvérpárral, a szüleikkel, az osztályfőnökeikkel, néhány szaktanárukkal, a velük foglalkozó szociális munkással. A nyelvtudásmérés eszközeként a személyes nyelvi portfólió összeállítása és az ECL nyelvizsga szolgáltak. Az iskolai osztályzatok



mibenlétére, valós értékére és az értékelés hátterére a szaktanári interjúk alapján derült fény.

Az interjúkból származó adatok átírásra és feldolgozásra kerültek. Az interjúkat a narratív elemzés módszerével dolgoztam fel. A nyelvtudásmérő tesztek és az osztályzatok eredményeinek elemzése az adott mérési kontextusba helyezve folyt. Az egyes átírások folyamatosan bővültek a további adatokkal, ugyanakkor visszacsatolásként – amennyiben szükséges volt – ismételt adatfelvételre is lehetőség nyílt. Az interjúszövegek megalapozott elmélethez kapcsolódó kódolása és narratív elemzése során kialakult narratív mintázat hat tematikus narratív mintát adott:

- 1. Az elvándorlás oka és a menekülés útja*
- 2. Az identitásépítés*
- 3. A nyelvtudás*
- 4. Iskolai beilleszkedés, diszkrimináció és érzelmi reakciók*
- 5. Tanári mentálhigiéne*
- 6. Az integráció sikerességének tényezői*

Az *4. Iskolai beilleszkedés, diszkrimináció és érzelmi reakciók* mintázatot tíz minta adja, amelyek közül a *4.3. A testvérpár által látogatott oktatási intézmények* további három mintaként bontakoznak ki. Valamennyi említett tematikus narratív minta és a kapcsolódó cselekmény-szekvenciák bemutatása a *Narratív minta* című fejezetben kapott helyet.

A nemzetközi védelem alatt állókra vonatkozó magyarországi jogi környezet, valamint a tanköteles gyermekekre vonatkozó jogi szabályozás bemutatása két alapvető törvény, a Nemzeti Köznevelési Törvény és a Törvény a Menedékjogról 1997 és 2007, valamint ezek módosított változatai alapján történik<sup>3</sup>. Az értekezés az 1997 és 2016 közötti időszak jogi változásait követi nagy léptekben nyomon, elsősorban arra összpontosítva, hogy miként változott a nemzetközi védelem alatt állókra vonatkozó törvényi szabályozás. Az integrációt elősegítő szabályozás nagy mértékben befolyásolja az integrációhoz szükséges feltételek megteremtését, amely az állami gondoskodás mellett nemzetközi pályázati forrásokra is támaszkodik. E kettőnek a kölcsönhatásából alakult ki mára az az ellátórendszer, amely Magyarországon jellemzően civil

---

<sup>3</sup> A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről; a menedékjogról szóló 1997. évi CXXXIX. törvény, amelyet a 2007. évi LXXX. törvény váltott fel.

szervezeteken keresztül történik, velük köt az állam szerződést a bevándorlók beilleszkedését segítő feladatok ellátására. A disszertációban helyet kapott négy nagy civilszervezetnek a képviselőikkel folytatott interjúkon alapuló bemutatása. A négy szervezet, az *Artemisszió – az Interkulturális – Alapítvány*, a *Cordelia Alapítvány a Szervezett Erőszak Áldozataiért*, a *Menedék Migránsokat Segítő Egyesület* és a *Református Missziói Központ Menekültmissziója* azért került kiválasztásra, mert a múltba visszanyúlóan, hosszú távon jelentős mértékben hozzájárultak a jelenlegi rendszer kialakításához, valamint ezek azok a szervezetek, amelyek magyar mint idegen nyelv oktatást is szerveznek ügyfeleik részére. A jogi környezet időben változó szakaszaihoz kapcsolódnak az adott időben közreműködő nyelviskolák és szolgáltatók, amelyek munkáját a hozzáférhető információk és interjúk alapján állítottam össze. E munka során dokumentumok – konkrét, megkötött szerződések – nem álltak rendelkezésre, viszont a szakmai kapcsolatok és személyes érintettségem révén rekonstruálható volt az évek alatt változó rendszer.

A disszertációhoz kapcsolódó kutatási eredmények alapján valamennyi felvetett kutatási kérdésre találtam választ. A pedagógusok és a gyermekek vélekedései a magyarnyelvtudásukra vonatkozóan meglepően nagy eltérést mutattak az objektív szintfelméréshez képest. A sikeres közoktatásbeli integráció feltárásában a nyelvi szint sajátosságainak a leírása mellett kirajzolódtak azok a tényezők, amelyek jelentős befolyással vannak a beilleszkedés folyamatára. Nyilvánvalóvá vált, hogy a nyelvi készségek alakulása azt mutatja, hogy a gyermek beiskolázása előtt szükséges megismerni bizonyos tényezőket (családi és jogi háttér, továbbá a menekülés következményeként kialakult pszichés és mentális állapot), valamint az első nyelvhez kapcsolódó literációs készségek fejlettségét és a magyarnyelvtudás szintjét annak érdekében, hogy a gyermek nyelvi fejlesztésének irányát ezekre építve tudják meghatározni a pedagógusok. A törvényhozás szempontjából a Nemzeti Köznevelési Törvény és a Nemzeti Alaptanterv jelenlegi, meglehetősen szűkszavú, a témára vonatkozó részeinek kibővítése az eddig a pedagógusokra háruló tervezési és fejlesztési munkát nagymértékben segítené.

A disszertációban feltárt helyzet és az abból következő kutatási eredmények alapján az alábbi területeken megfogalmazhatók azok az ajánlások, amelyek a közoktatási rendszerbe bekapcsolódó gyermekek és fiatalok közoktatásbeli integrációjában jelentős mértékben segítené a beilleszkedés kezdeti szakaszát. Az egyik a komplex nyelvi szintfelmérés, amelynek során felmérhető az oktatási intézménybe érkező tanuló nyelvi

háttére, a továbbiakban erre építve kialakítható a fejlesztés iránya. A komplex nyelvi szintfelmérés a tanuló korábbi iskolai tapasztalatait, az első nyelvi háttérét, a család és a szülők nyelvi és iskolázottsági jellemzőit írja le. Mindez együttesen befolyásolja a diáknak az iskolához mint társadalmi intézményhez való viszonyát, a családi háttér szellemi és anyagi lehetőségeit a gyermekek és fiatalok motiválásában. A komplex nyelvi szintfelmérés különböző részei és menete egy szintrendszeret alkotnak, amely Cristopher Baker amerikai kétnyelvűoktatás-kutató taxonómiája alapján készült. Baker az Amerikai Egyesült Államokba bevándorlók – főként spanyol anyanyelvű – egynyelvű világából a kétnyelvűségbe haladó útjának stációira és elérhető kimeneti szintjeire építette rendszerét (Baker 2011). Baker rendszerének a magyar oktatási rendszerre történt adaptálása után hat kimeneti szint határozható meg (Schmidt 2014a), amelyeket az értekezés *7. A komplex nyelvi szintfelmérés elmélete és gyakorlat* című fejezetében részletesen jellemez.

A másik terület, amely jelentősen hozzájárul az iskolai órákon való hatékony részvételhez, a literációs készségek fejlettségi szintje. A literációs készségek első nyelvi szintje, amely a komplex nyelvi szintfelmérésen keresztül jósolható meg, valószínűsíti, hogy mekkora energiát kell mozgósítania a tanulónak és a vele foglalkozó pedagógusoknak a fejlesztés során. Az alfabetizálás definíciója a latin betűs ábécét nem ismerők és/vagy írni-olvasni egyáltalán nem tudók írás-olvasás tanítását jelenti. Általában az elemi számolás elsajátítását is magába foglalja, amely elsősorban a számjegyekre, a számokra utaló kézjelekre és a műveleti jelekre irányul. A tanulási folyamat kimeneti pontján az alfabetizáltság áll, ami azt jelenti, hogy a tanuló képes az említett literációs készségek jól funkcionáló alkalmazására (Majzik 1998). A literációs készségek magas szerveződöttsége a diákokat látens módon segíti valamennyi tanulási helyzetben, ezért az alfabetizálás alkalmazása a tanuló fejlesztési programjában lényeges szerepet tölt be. Az iskolákban szervezett magyar mint idegen nyelv órákon az alfabetizálásnak a tananyagba történő beépítésével a tanuló segítséget kap mind a magyar nyelv hangzó- és betűkészletének megtanulásához, mind a literációs készségekhez kapcsolódó műveleti tudás megszerzéséhez, illetve elmélyítéséhez. Az alfabetizálás elméleti megközelítését, az alfabetizálás és a literációs készségek módszertani háttérét és az alfabetizáláshoz kapcsolódó tanítási technikákat a *8. Az alfabetizálás és a literációs készségek fejlesztésének elmélete és gyakorlata* című fejezetben mutatom be.

A *Bevezetés* lezárásaként a disszertáció felépítését vázoló *1. Bevezetés* című fejezetet *2. Az elméleti keret* bemutatása követi. A testvérpárt körbevevő társadalmi környezetet a *3. A bevándorló tanulók oktatását befolyásoló társadalmi tér statisztikai,*

*jogi és intézményi vonatkozásai* című fejezetben fejtem ki, amelyben kitérek a kutatás célcsoportjára a 3.2. *Migráns háttérű tanulók csoportjai Magyarországon* című alfejezetben, a 3.3. *Statisztikai tér sajátosságaira*, a 3.4. *A menedékjog és ellátás szabályozására*, az 3.5. *A közoktatásba való belépés jogi hátterére*, valamint az 3.6. *Az ellátórendszerben résztvevő civilszervezetek munkájára*. A gyermekektől felvett interjúk 4. *A gyermekek beszélt nyelvi megnyilatkozásainak jellemzői* című fejezet részeként az 4.2. *Esetleírás* szakaszban a család és a gyermekek bemutatása következik. Aztán pedig valamennyi interjúszöveg narratív elemzése olvasható a 5. *Tematikus narratív mintázat* című fejezetben. A kutatási kérdésekre kapott válaszok a 6. *Eredmények* részben találhatóak részletesen kifejtve, itt olvashatók a sikeres integráció nyelvi és egyéb befolyásoló faktorai. Erre reflektálva fogalmazódnak meg a közoktatásba bevezethető ajánlások, amelyeket a 7. *Összegzés* című fejezetben fejtem ki a 7.1. *Komplex nyelvi szintfelmérés elmélete és gyakorlata*, a 7.2. *Az albatizálás jelentősége és menete* és a 7.3. *Kitekintés* című alfejezetekben. Ez utóbbiban vázolom fel azokat a jelen esettanulmány-kutatásból fakadó további kutatási irányokat, amelyek immár valid hipotézisekre építve nagyobb mintán is elvégezhetőek lesznek. Az értekezést a 8. *Szakirodalom* zárja, amelyet a disszertáció angol nyelvű összefoglalója és a *Mellékletek* egészítik ki. A disszertáció mellékletét képezi a kutatási protokoll, amelynek része az adatkezelési protokoll, továbbá része valamennyi interjú átirata, a nyelvi elemzéshez az interjúszövegekből származó csoportosított nyelvi egységek, a kódolási eljárás alapján az átiratok tematikus narratív mintába sorolása, a diákok által írt, a szintfelméréshez felhasznált szövegek és az olvasáskészséget mérő megoldott szövegértési feladatok átirata, és a *Közös Európai Referenciakeret – Önértékelési táblázata*. A kutatásban adatközlőként részt vevő család, azon belül a gyermekek, az iskola és a pedagógusok, valamint a szociális munkás személyes adatai adatvédelmi okokból fakadóan nem szerepelhetnek a mellékletek között, ahogy az iskolától kapott írásos engedély a kutatás befogadására és végrehajtására, valamint a szülőktől származó írásos és szóbeli engedélyadás a gyermekeik a kutatásban való részvételéhez sem.

## **2. Az elméleti keret**

### **2.1. Bevezetés az elméleti kutatási keret kidolgozásához**

A témafelvetés és a kutatási kérdések kialakítása után az első lépés az elméleti keret kidolgozásában maga az elméleti megközelítés kiválasztása és a teoretikus váz kialakítása volt. A disszertáció témája meghatározta a kutatás típusának kiválasztását, hiszen „az oktatás különböző szinterein végzett helyzetfeltárásokban” (Golnhofer 2001:19) fontos szerepet töltenek be az esettanulmányok. A megfogalmazott kutatási kérdések megválaszolásához empiriagyűjtésre volt szükség, majd az adatok strukturált elemzésére. Ebből következően az esettanulmány-kutatás mélyreható vizsgálati módszere és a megalapozott elmélet teoretikus kerete jól illeszkedik a témához.

A nemzetközi kutatások mellett Magyarországon csupán néhány kutatás áll rendelkezésre (Bartha 1991, Feischmidt-Nyíri 2006, Marton 2012, Szabó 1993). Ezek jellegükben kutatási kérdéseiket, illetve hipotéziseiket nézve más-más irányt jártak be, így nem alkalmasak a jelen értekezés problémafelvetése szempontjából valid hipotézisek felállítására. A következőkben az esettanulmány mint kutatási szemléleti mód, az esettanulmány és az etnográfia közötti különbségek, majd az esettanulmány-kutatás sajátosságait mutatom be. Ezt követi a megalapozott elmélet körüljárása, összekapcsolva az esettanulmány-kutatással, majd a kidolgozott kutatási kerethez kapcsolódó kutatási módszerek és technikák, valamint az adatelemzés elméleti kerete. Végül az összefoglalásban áttekinthető a különböző elméleti megközelítések összehangolásának eredménye, a disszertáció teljes teoretikus kerete.

### **2.2. Az esettanulmány műfaja**

#### **2.2.1. Az esettanulmány mint kutatási forma**

Az esettanulmány-kutatás elméleti kerete a kvalitatív kutatás területén határozható meg (Babbie 2000:304). Kvalitatív kutatás alkalmazásakor különböző empirikus adatok gyűjtésére kerül sor, amelyek segítségével egy jelenség általánosságban vagy egy probléma köré szervezve írható le (Denzin-Lincoln 2005:4). Az esettanulmány tehát olyan empirikus vizsgálat, amelynek során egy jelenséget a maga élő kontextusában szemlélünk, különösképpen akkor, ha a jelenség és az azt körülvevő kontextus között nem egyértelműek az összefüggések (Yin 2003:15). Az esettanulmány-kutatás általános

vezérelve az eset körülhatároltságának és egyediségének megragadása, az erős kontextualizáltság és az interpretáció (Merriam 1998 hivatkozva Duff 2008:23). A kvalitatív esettanulmány részletes, gyakran longitudinális vizsgálata egy egyedi elemnek: tárgynak, személynek, csoportnak, intézménynek, folyamatnak, jelenségnek, társadalmi egységnek az intenzív, holisztikus leírása és elemzése. Az esettanulmány jellemzői az egyediség, a leíró jelleg és a heurisztikusság, amely kizárólag a különböző forrásokból származó adatokra támaszkodva induktív módon von le következtetéseket (Bromley 1986:72-74; Merriam 1988 hivatkozva Duff 2008:22). Az alkalmazott nyelvészeti kutatásban az esettanulmány ún. természetes vizsgálat (*naturalistic inquiry*), ami nem alkalmaz semmilyen külső – kutatói – beavatkozást. Az esettanulmányt végző szakember azt figyeli meg, mi történik az adott helyszínen, az adott emberekkel vagy intézményekkel a normális, mindennapi működésük során (Nunan – Bailey 2009:158).

A kísérleti kutatásban az esettanulmányoknak – ahogy ezen a területen nevezik *one-shot* esettanulmányok – korlátozott értéket tulajdonítanak, mert nem teszik lehetővé a kutatók számára, hogy a kutatási eredményekből szoros ok-okozati összefüggéseket állítsanak fel a változók feletti kontroll hiányából fakadóan (Nunan – Bailey 2009:158, Yin 2003:47). Ez a kutatás belső validitását kérdőjelezi meg. A belső validitáson túl a külső validitás is kérdéses, mert egy vagy akár néhány kutatási alanyon keresztül nem biztosított, hogy a vizsgált populáció reprezentatív a kutatás számára (Nunan – Bailey 2009:158). Mindezzel együtt a kísérleti területen az ún. *one-shot* esettanulmány értékét az adja, hogy eredményeikből hipotézisek generálhatók, melyek aztán kísérleti úton tesztelhetők. A későbbiekben bemutatásra kerül, hogy a jelen kutatás elméleti kerete milyen megoldást talál a validitás és az általánosíthatóság kérdésére.

### **2.2.2. Az esettanulmány és az etnográfia elhatárolása**

A kvalitatív kutatási irány az alkalmazott nyelvészetben két leginkább használt megközelítése közül az egyik a már definiált esettanulmány, a másik pedig az etnográfia. Az etnográfia és az esettanulmány közötti különbségtétel azért lényeges, mert alapvető kutatás-módszertani megközelítésben térnek el egymástól. A disszertáció témájának feldolgozásakor kérdésként merülhet fel, hogy miért az esettanulmány műfaját választottam az etnográfival szemben. A kettő közötti fő eltérés az etnográfia kulturális beágyazottsága, legyen szó bármilyen kutatási szinterről vagy témáról. Az etnográfia fókuszában társadalmi csoportok, közösségek viselkedésének, értékeinek és struktúráinak

megértése és interpretálása áll, a viselkedés és az értékek kulturális beágyazottságára helyezve a hangsúlyt. A módszertani leírások értelmezésében zavart okozhat, hogy az etnográfia kifejezés az antropológiai esettanulmányra utal, melynek témája egy bizonyos kulturális csoport. Az etnográfia és az esettanulmány szétválasztását tovább nehezíti, hogy az etnográfiában szerepelhetnek olyan központi résztvevők az esettanulmányok alanyaiként, akik tagjai a vizsgált kultúrának, és jól illusztrálják azt. Ugyanakkor ezek a résztvevők nem egy önálló esettanulmánynak a szereplői, hanem az etnográfián belüli kutatási alanyok (Duff 2008:34).

Mitchell és Myles (2004) a második nyelven való kommunikáció etnográfiájának definíciója során a kontextualizált és eseményorientált második nyelven való kommunikáció leírását adják. Ezt bővítik ki a másodiknyelv-tanulás szempontjából a szociolingvisták által vizsgált közösségi gyakorlatok leírásával. A közösségi gyakorlatok a Hymes (1974) által bevezetett és definiált beszélőközösség kifejezést idézi, mely szerint a kutatás során „a leírás egysége nem annyira nyelvi, mint inkább társadalmi entitás” (Hymes 1974:475), valamint a beszélőközösséget „úgy határozhatjuk meg, mint egy olyan közösséget, melynek tagjai a beszéd létrehozására és értelmezésére szolgáló szabályokra vonatkozó tudás tekintetében nem különböznek egymástól” (Hymes 1974:479). A különböző beszélőközösségeken belül létrejövő beszédalkalmak megfigyelésével az ott jelen lévő szociális struktúrákat és a meghatározó hatalmi viszonyokat elemzik, amelyek fényt derítenek a nyelvtanuló szempontjából a tanulás lehetőségeire (Hymes 1974:470-472). Mitchell és Myles a kommunikatív kompetencia fontosságát hangsúlyozza ebben a kontextusban, és ehhez kapcsolja a nyelvtanulást, a nyelvelsajátítást viszont nem (Mitchell – Myles 2004:240-241).

Watson-Gegeo (1988) valamint Nunan és Bailey (2009) az etnográfia definiálása során azt emelik ki, hogy az etnográfia az emberek viselkedésének vizsgálata természetesen előforduló helyzetekben, mint például egy osztályteremben, szomszédságban, különböző közösségekben. Az etnográfia célja a megfigyelt viselkedés kulturális értelmezése, amelynek során részletes leírást és magyarázó interpretációt ad a vizsgált helyzetekben arról, hogy az emberek pontosan mit tesznek, milyen eredménnyel és hogyan értelmezik saját tetteiket és a másokkal létrejövő interakciókat (Watson-Gegeo 1988:576, Nunan – Bailey 2009:186). Az esettanulmány és az etnográfia közötti kapcsolatok és különbségek vázolásából láthatóvá válik, hogy a disszertációban szereplő kérdésfelvetéseket az esettanulmány-kutatás paradigmáján keresztül lehet a legalaposabban megválaszolni.

### **2.2.3. Az esettanulmány hátrányai és előnyei: általánosíthatóság, validitás és reliabilitás**

A kvalitatív kutatás kritikája az eredmények objektivitásának mértékét – megkérdőjelezhetőségét, illetve adott esetben hiányát – és túlzottan interpretatív jellegét hangsúlyozza. Az esettanulmányok esetében pedig a leggyakrabban említett hátrány az általánosíthatósághoz kapcsolódik. Erre a klasszikus értelmezési keretben, amely leíró és feltáró jellegű, az esetközponitú esettanulmány *per definitionem* korlátozottan alkalmas (Babbie 2000:333), éppen az esetre fókuszáltsága és egyedisége miatt. Viszont ez a kutatási paradigma alkalmas arra, hogy a kutatók bizonyos kérdésekre a maguk kontextusában válaszokat keressenek, amelyek az adott szövegre vonatkozóan leírják az ott feltárt mintázatokat. Ennek birtokában aztán lehetőség nyílik az esettanulmány eredményei alapján hipotézis felállítására, majd annak diszkrét, immár pozitivistá tesztelésére (Duff 2008:50, Sántha 2006, Yin 2003:41), akár kvalitatív adatok kvantifikálásával is. Azonban ez már nem az esettanulmány része, hanem annak adaptálása egy későbbi kutatási keretben.

Az általánosíthatóság az egyik legnagyobb értéke a pozitivistá – általában kvantitatív – kísérleti kutatási irányának. Az eredmények relevanciája, jelentősége és külső validitása teszi lehetővé, hogy az eredmények alkalmazhatóak legyenek a kutatáson kívül eső populációra és az elméleti keret megalapozott bővítésére (Duff 2008:48). Yin (2003) a külső validitás és a relevancia biztosítására kialakított egy rendszert, amely egyrészt magába foglalja a fentebb említett társadalomtudományos szemléletet, másrészt taktikákkal (*tactic*) egészíti ki, a taktikákat pedig a kutatási folyamat különböző fázisaihoz kapcsolja (Yin 2003:45). A kutatási konstrukció külső validitása három taktikai lépéssel szavatolható. Az első két taktika az adatgyűjtési fázisban segíti a validitás érvényesülését: egyrészt több forrásból származó adat- és információgyűjtés szükséges, másrészt lényeges az adatok közötti hálózatos kapcsolódás felismerése és kialakítása. A harmadik az esettanulmányról készülő beszámoló összeállítása során jelentkezik oly módon, hogy a kész esettanulmány beszámolót a kulcsadatközlő(k) elolvassák és véleményezik.

A kutatás belső validitása – amint az már az esettanulmány bemutatása során említésre került – a leíró és feltáró jellegű esettanulmányok esetében nem biztosítható,



mivel nem történik kauzális összefüggések keresése, illetve álkapcsolatok kimutatása fordulhat elő (Yin 2003:47).

A külső validitás megteremtésének két alapvető módja van: a statisztikai általánosítás és az analitikus általánosítás. Amíg a statisztikai általánosítás során egy adott populációra fogalmazunk meg általánosított következtetéseket, addig az analitikus általánosítás nem egy adott populációra, hanem egy teoretikus modellre alkalmazható (Stake 2005:446, Yin 2003:40). Tekintettel arra, hogy egy eset nem tekinthető számosságában elegendőnek statisztikai általánosításhoz, így Yin szerint érdemesebb kihasználni annak a lehetőségét, hogy elméleti konceptusok és alapelvek kerüljenek az általánosítás fókuszába (Yin 2003:41). Ilyenkor az eset – de akár egy kísérlet – értelmezése túlmutat az adott kontextusba ágyazott specifikus eseten vagy kísérleten. A teoretikus elméleti keret általánosításakor jó taktika a már meglévő elméleti alapvetésekhez, korábban más kutatók által felállított és megválaszolt kutatási kérdésekre való reflektálás, és az elmélet ezen keresztül való általánosítása. A kutatás során az analitikus általánosításra való felkészülés és ezen keresztül a külső validitás erősítése a kutatási modell kialakításának fázisában történik meg (Yin 2003:45).

A reliabilitás biztosításának során az a cél, hogy a kutatást ugyanazon az eseten újra végrehajtva, ugyanazokra az eredményekre jusson a kutató. Annak érdekében hogy ez megvalósulhasson, a kutatást első ízben végzőnek a lehető legegységesebben kell a végrehajtási folyamatokat dokumentálnia (Yin 2003:49). Yin két pontot jelöl meg, amelyek alkalmasak a majdani kutatási eredmények megbízhatóságának biztosítására. Mindkettő az adatokat érinti, mégpedig az adatgyűjtést, illetve az adatkezelést. A kutatás megkezdése előtt kutatási protokoll készítése szükséges, amely egyrészt az adatgyűjtés folyamatát, másrészt a szükség esetén használandó kérdéseket tartalmazza. A másik taktika a reliabilitás fokozására az adatok rendszerezett tárolása. Az adattárolás szisztematikus archívumban történik, ahol az interjúk hanganyaga, az interjúk átirata.

Az általánosíthatóság fentebb leírt problémájának vizsgálatával kapcsolatban Stake (2005) az esettanulmányok három típusát különbözteti meg, amivel lazít immár az általánosíthatóság problémáján. Az egyik a belső, lényegre koncentráló (*intrinsic*), a másik az instrumentális, eszközjellegű típus<sup>4</sup>. E két típus között vannak átfedések, minden

---

<sup>4</sup> A fordítás alapja Golnhofér 2001:23.

esettanulmány-kutatás mindkét típusból hordoz magán tulajdonságokat<sup>5</sup>. A belső vizsgálat során az eset sajátosságainak feltérképezése és bemutatása a cél. Nem azért kerül az eset kiválasztásra, mert más eseteket reprezentál vagy egy speciális problémát illusztrál, hanem azért, mert sajátosságaival és mindennapiságával együtt önmagában érdekes. Nem további absztrakt konstruktum felépítése vagy egy jelenség feltárása a cél (Stake 2005:445). A Stake (2005) által bemutatott instrumentális megközelítés során a kutató egy olyan speciális esetet vizsgál, amellyel egy meghatározott témába kíván betekintéshez jutni, vagy egy általánosítást kíván levonni. Az eset maga ebben a tekintetben másodlagos, inkább támogató szerephez jut, hiszen egy jelenségnek a megértését segíti elő. Az eset ebben a teoretikus keretben is mélyvizsgálatnak van kitéve, a kontextusa is alaposan feltárt, a leírása részletes, ugyanakkor a cél egy, az eseten kívül eső jelenség megragadásának a facilitálása (Duff 2008:49; Stake 2005:445).

A transzferálhatóság, kiterjeszhetőség fogalma<sup>6</sup> a kvalitatív kutatási keretben elterjedté vált az általánosítással szemben támasztott kifogások kiküszöbölésére; a hipotézisek, alapelvek és kutatási eredmények transzferálása terén éppúgy, mint az összehasonlíthatóság oldalán. Az összehasonlítást ebben a fogalmi rendszerben az olvasó hatáskörébe utalja azzal, hogy a felhasználónak kell eldöntenie, hogy a leírt eset mennyiben illeszkedik az általa ismertekhez a kontextus és a részletek tekintetében. Így nem az esettanulmányt végző kutató feladata, hogy a lehetséges feltevéseket megalkossa az olvasó számára (Duff 2008:51). Ebben a kontextusban pedig már tudástranzferről van szó a kutató és az olvasó között, mivel ahogy a leírt esettanulmány kibontakozik az olvasás közben, az tudati szinten rögtön találkozik az olvasó által ismert esetekkel, vagy azok egy változatával (Stake 2005:455). Ugyanakkor az esettanulmány jelentős hozadéka, hogy erős kontextualizáltsága és a részletgazdag leírás miatt alkalmas arra, hogy az olvasók könnyen el tudják képzelni az adott szituációt, amelynek segítségével képesek a saját vonatkozó élményeiket mozgósítani, és az esettanulmány eredményeit össze tudják vetni a saját tapasztalásaikkal. Annak hasonlóságaival és különbségeivel, de mindenképpen valid összevetésre lesznek képesek, mert a részletes esettanulmány-leírás erőssége az, hogy jól kontextualizál, és a vizsgálat tárgyát a maga teljességében

---

<sup>5</sup> Létezik egy harmadik típus, a kollektív (*collective*) esettanulmány, ami nem releváns jelen kutatás szempontjából, mert egy esetre fókuszál, nem pedig többet vizsgál.

<sup>6</sup> A fordítás alapja Golnhofer 2001:59.

elérhetővé teszi, vagy legalábbis a kívülről leginkább elérhető teljességében (Duff 2008:51, Gall et al. 2003:466).

### **2.3. A megalapozott elmélet és az esettanulmány kutatási keretének összekapcsolása**

Az empirikus társadalomkutatás fő célja a különböző társadalmi jelenségeknek a maguk teljességében való leírása, elemzése és értelmezése. Ahogy már fentebb is említettem a deduktív és az induktív módszerek versengése jellemzi a kutatói megközelítést (Falus 2000:11; Sántha 2006). A deduktív logikán alapuló megismerés során elvont elméletekből és modellekből kiindulva történik az empirikus tesztelés és értelmezés. Mindeközben az induktív logikát követve a kiindulópont az empirikus megfigyelés, melynek elemzésén keresztül felismerhetők bizonyos összefüggések, amikből elméleti következtetések alakíthatóak ki (Feischmidt 2007:234). Az elméleti következtetések, vagyis a teória (*theory*) definícióját az induktív kutatási paradigmában Charmaz értelmező definíciónak nevezi (Charmaz 2006:126). Ebben a meghatározásban a teória inkább a jelenségek megértésére koncentrál, azok absztrakt és magyarázó jellegére, miközben hangsúlyozza, hogy a kutatott jelenségről kialakított elvi alapvetések (*theory*) a teorista értelmezésén alapszanak. A vizsgált fenomén sajátosságainak konceptualizálási folyamata az értelmező teóriaalkotásba fut ki.

A két terület – deduktív és induktív – egymáshoz közelítésére a kvalitatív teoretizálás gyűjtőfogalmát vezették be, amely olyan stratégiákat foglal magába, amelyek segítségével a „kvalitatív módszerekkel végzett adatfelvétel, az összehasonlító elemzés és a társadalomtudományos elméletalkotás összekötésére törekednek” (Feischmidt 2007:235). Ebbe a fogalmi körbe tartozik a megalapozott elmélet (*grounded theory*), amelyhez a kvalitatív adatfelvétel mellett kapcsolódhat objektív és konstruktivista elemzési mód. Az objektív megközelítés a pozitivista, vagyis deduktív értelmezési hagyományt tartja a fókuszban, ahol precíz és megismételhető empirikus mérésen keresztül kerülnek tesztelésre a hipotézisek, amelyek a változók és a koncepciók munkadefinícióinak segítségével kerültek kialakításra. Az objektív paradigma elemzési gyakorlata távolságot tartva szeparálódik el a kutatás résztvevőitől és valóságuktól. Ezzel szemben a konstruktivista irány az induktív tradíciókon keresztül végzi az elemzést. Az értelmező, interpretatív jelleg adja a konstruktivista megalapozott elmélet központi karakterét, melynek középpontjában az empirikus adatgyűjtés áll, és az adathalmazból

kiindulva jön létre a jelenség értelmezési kerete (Charmaz 2006:130). Az adathalmaz vizsgálatakor a megalapozott elméleti kutató kizárólag az adatokra fókuszálva mintákat keres, amelyek mintázattá rendeződnek össze. Ezt az elvet az esettanulmányok vizsgálatakor is szigorúan megtartva, kialakul egy olyan analitikus hálózat, amely absztrakt szinten idézi fel az adatközlők által elbeszélte történeteket és valóságukat, oly módon, hogy mindvégig szoros kapcsolatban marad velük (Charmaz 2006:82, 132). További elvárás a kutatóval szemben, hogy a korábbi elméleti elgondolásaitól el kell távolodnia – amennyire csak lehetséges –, majd az empiriából kiindulva a kutatási eredményekhez következetes elemzésen keresztül kell eljutnia (Sántha 2006). Az elemzés nyomán kialakuló értelmezés az elmélet és az empiria között hoz létre kapcsolatot. Az értelmezés alapját jó kutatási kérdések megfogalmazása adja, amelyek Feischmidt szerint „általánosító konceptusok irányába mutatnak” és egyben „összefoglalják és rendet teremtenek az adatok között” (Feischmidt 2007:237).

Charmaz (2006) definíciója szerint a megalapozott elmélet módszere szisztematikus, ugyanakkor rugalmas irányt jelöl ki a kvalitatív adatgyűjtés és az adatelemzés számára annak érdekében, hogy létrehozzon olyan elméleti alapvetéseket, amelyek az adathalmazból indulnak ki. Az adatok adják az elméleti keret alapját, és az elemzésük során jönnek létre azok az koncepciók, amelyeket a kutató a vizsgálati folyamat közben konstruál (Charmaz 2006:2).

A megalapozott elméleti kerethez kapcsolódó adatgyűjtésnél a mintavétel módja a kvalitatív kutatási iránynak megfelelő hagyományokat követi, amely paradigma szerint nem elvárás a mintavétellel szemben, hogy reprezentatív legyen (Charmaz 2006:101). Babbie (2000) ezt a következőképpen fogalmazza meg: „a kontrollált mintavételi eljárások használatára itt (a terepkutatásban) általában nem nyílik lehetőség.” (Babbie 2000: 311). Ennek oka főként az alapsokaság meghatározásának a problémája, amelyből létrehozható a mintavételi keret, vagyis az a csoport<sup>7</sup>, amelyből a kiválasztást elvégezzük (Babbie 2000:311, Héra-Ligeti 2005:63). Mindemellett a kutatási kérdések megválaszolásának folyamatában és az eredmények relevanciájának szempontjából egyaránt döntő fontosságú a mintavétel, vagyis jelen esetben az esettanulmány-kutatáshoz kapcsolódó eset kiválasztása. A kiválasztás során az első lépés a kutatót entitás meghatározása, ezt követi az eset azon tulajdonságainak, paramétereinek a leírása,

---

<sup>7</sup> Nincsenek adatok a bevándorló gyermekek számán túl a nemzetiségre és az életkorra vonatkozóan (3.3. *Statisztika tér*).

melyek a kutatási kérdések megválaszolásához szükségesek (Duff 2008:32, Héra-Ligeti 2005:64). Ezt követi a mintavételi mód meghatározása annak függvényében, hogy a kutatási kérdések mennyire és milyen módon specifikálják az eset típusát.

Babbie a terepkutatás gyakorlatában a célzatos mintavételt emeli ki, mint a kvalitatív paradigmában a leginkább tudatos mintavételi módot (Babbie 2000:313). Ennek értelmében „a kutatott probléma lehető legmélyebb megértését” tudja biztosítani a kutató (Babbie 2000:313). Miles-Hubermann és Duff az esettanulmány-kutatásra fókuszálva az esetkiválasztási stratégiák között négy nagy típust különít el: (1) valamilyen sajátos tulajdonsággal rendelkező esetre vonatkozik a kiválasztás, (2) egy elméleti koncepció alkalmazásával kerül sor a szelekcióra, (3) a kiválasztás során létrejövő információáramláson keresztül adódó esetekre irányul a választás, (4) a stratégia nélküli szelekció, amelynek során a kutató a környezetében adódó esetek közül választ (Duff 2008: 115; Miles-Hubermann 1994: 27).

A megalapozott elméletet választó kutató az adatgyűjtést azzal a céllal végzi, hogy teoretikus vizsgálat alá vethesse a szerzett empiriát, amelyen keresztül a kutatásban résztvevők életéről szerezhet ismereteket. A cselekvéseikből, beszámolóikból, gondolataikból kialakítható egy analitikus értelmezési mező, amelynek absztrakciós szintjei közvetlenül az adatokhoz kapcsolódnak, abból emelkednek ki. Az analitikus értelmezési mező létrejötte az empiria kódolásán keresztül valósul meg. A gondos kódolás segít kialakítani az empirián alapuló analitikus kategóriákat, és ebből származnak majd az általánosítható teoretikus következtetések. A kódolás során a kutató az adatszövegekhez címkéket rendel, amelyek végül analitikus kategóriákba sorolódnak. A kódolás két alapfázisból áll: a kiindulási kódolásból (*initial coding*) és a fókuszált kódolásból (*focused coding*). A két alapfázist követi a teoretikus kódolás (*theoretical coding*). A kiindulási kódolás az empiria részleteit vizsgálja és tematizálja. A vizsgált egységek lehetnek szavak, sorok, szövegszövegmensek és jelenségek, amelyeket csoportosítva kirajzolódik a kódolás következő szintje, a fókuszált kódolás. A fókuszált kódok a kiindulási kódolás eredményeit veszi alapul, és abból kerülnek kiválasztásra a kutatási kérdések szempontjából leginkább releváns kódok, amelyeket aztán az adathalmazon tesztelve rajzolódik ki az analitikus kategóriák (Charmaz 2006:46). Az absztrakciós szintek kialakítása az analitikus kategóriákon keresztül történik, amelyek, mint láttuk, alapvetően az empiriából indulnak ki. Az analitikus kategóriák finomításához és ellenőrzéséhez további adatgyűjtés kapcsolódik, melynek során a gyűjtött adatokat ismételtelen kódolási eljárás alá vonják. Ez a visszacsatolási folyamat sűrű szövetűvé teszi

a empiriát, valamint telítette az analitikus kategóriákat. Az analitikus kategóriák akkor nevezhetők telítettnek<sup>8</sup>, amikor már újabb kategóriák és tematikus mintázat nem jelenik meg az adatgyűjtési folyamatban (Charmaz 2006:113-115; Sántha 2006). Az analitikus kategóriák és a közöttük kirajzolódó kapcsolatok konceptuális fogódzóként szolgálnak a vizsgált témában, és a teoretikus kódolás vázát adják. Ezen a szinten a kódok állnak egymással kapcsolatban, illetve a kódok alapján felállított analitikus kategóriák közötti összefüggéseken keresztül válnak láthatóvá a teoretikus kódok. A teoretikus kódok adják az elméleti keret koherenciáját.<sup>9</sup> Az adatgyűjtési és -elemzési folyamat ily módon való összekapcsolása egy valóban megalapozott elmélet kialakításában teljeseedik ki (Charmaz 2006:4).

## **2.4. Kutatási módszerek**

### **2.4.1. A kidolgozott kutatási kerethez kapcsolódó kutatási módszerek, technikák és az adatelemzés elméleti kerete**

Babbie (2000) a terepkutatás során alkalmazandó kérdezési módot a strukturálatlan interjúban határozza meg, melyben „az interjúkészítő megszabja a beszélgetés fő irányát, s nyomon követ némely témát, melyet az interjúalany vet fel” (Babbie 2000:314). Ehhez képest a kvalitatív kutatási paradigmához kapcsolódóan Kovács összefoglaló tanulmányában (Kovács 2007a) három nagy típusát nevezi meg az interjúknak: a strukturált mélyinterjút vagy vezérfonal-interjút, a fókuszcsoporth-interjút és a narratív interjút. A strukturált mélyinterjú esetében egy társadalmi jelenség megismerése áll a középpontban, de nem az egyén személyes pozícióján keresztül, ahogy azt Kovács megfogalmazza: „A strukturált mélyinterjú során az emberektől akarunk valamit megtudni, nem az emberekről.” (Kovács 2007a:269). A technika belső strukturáltsága okán a kvantitatív módszerek közé sorolódik, mivel a hangsúly nem a válaszadó személyiségén van, hanem a megismerés tárgyát képező jelenségen, véleményen, amelyet a kutató egy nagyobb populáción vizsgál. A strukturáltságát továbbá az adja, hogy az interjú készítője egy vezérfonalat követ (mint az az elnevezésében is szerepel), ennek

---

<sup>8</sup> Az analitikus kategóriák nem akkor telítettek, amikor az adatokban ismétlődés mutatkozik.

<sup>9</sup> Az említett három kódolási módon kívül létezik egy negyedik is, amely a disszertációhoz kapcsolódó kutatás szempontjából nem releváns. Ez az ún. axiális kódolás, amely sok résztvevőtől származó, nagy mennyiségű adat kódolására szolgáló eljárás.

segítségével fókuszál a vizsgált társadalmi jelenségre, és kerül el a perszonális reprezentáció lehetőségeit (Héra-Ligeti 2005:144; Kovács 2007a:270).

A fókuszcsoporth-interjú olyan adatgyűjtési módszer, amelynek során egy adott társadalmi jelenségről egy célcsoport tagjainak interakcióját rögzítik. A jelenség résztvevői percepciójának megfigyelésén, majd elemzésén keresztül a kutatók betekintést nyernek az adatközlők vélekedései mögött meghúzódó motívumokba, a véleményszerveződési struktúrák működésébe. A módszer sajátossága abból fakad, hogy „a résztvevők egymás gondolataira építve, az elhangzó percepciókat, ötleteket korrigálva alakítják ki saját álláspontjukat” (Oblath 2007:278). A fókuszcsoporthot mint kutatási technikát általában más módszerekkel kombinálva használják kvalitatív és kvantitatív kutatási módszerekkel egyaránt.

A narratív interjú, kibővített elnevezésével élve a *narratív élettörténeti interjú* kutatómódszertani elődje az *oral history*, amely bevezette az interjú módszerét a történelmi kutatásokba. Lényeges eleme, hogy olyan történelmi pillanatokat, eseményeket és csoportokat kutat, melyekről közvetlen források nehezen elérhetőek, vagy egyáltalán nem léteznek, nem számítva az adott időben hatalmon lévő politikai elit álláspontját és magyarázatát. Ezekben az esetekben az interjúalanyok elbeszélésén keresztül, a saját-egyéni jelentéskapcsolatok megteremtésével, az emlékezetükön átszűrve alakul ki az adott helyzet rekonstrukciója (Rosenthal 1991, Rosenthal 1995, Rosenthal 2009, Radenbach – Rosenthal 2012, Hinrichsen – Rosenthal – Worm 2013). A személyes és a társadalmi jelentések kibontása, szétfejtése alakítja ki azt a szövegkonstruktumot, melynek segítségével a rekonstrukció valid képet hozhat létre a múltbéli emlékezet és a jelenben létező elgondolások között. A szövegkonstruktum alapja az életrajzi konstrukció, amely az életkor előrehaladtával, az új események megélésével folyamatosan változik, ugyanakkor magában hordozza stabil szerkezetét. A különböző társadalmi jelenségek, események vizsgálatakor ez az állandóan változó, ugyanakkor a valóságra folyamatosan reflektáló élettörténet-megélés különös hangsúlyt kap a kvalitatív kutatási módszerek használatakor (Kovács 2007a:273).

Az élettörténeti keret alakulását és az ezen keresztül kialakuló identitásépítés folyamatát a szociálpszichológiai és narratív pszichológiai megközelítések mélyrehatóan vizsgálják. Az értekezés középpontjában álló esetközlők elbeszélése, mint egy élettörténeti esemény elmesélése nélkülözhetlenné teszi e megközelítések bevonását az analitikus munka folyamatába. Gergen és Gergen szociálpszichológiáját László János szubjektum nélküli, a szubjektum létezését tagadó szociális konstrukcionista elméletnek

nevezi. Ennek értelmében Gergenék tagadják az én esszenciális, stabil kiindulópontként funkcionáló felfogását (László 1999:113, László 2005:26). Pataki Ferenc (2001) Gergenék modellje kritikájaként fogalmazza meg, hogy modelljükben „az életrajzi elbeszéléseket az irodalmi művek komponálásának logikája és műfaji jellegzeteségei szerint gondolják”, amelyből következik az én mint fiktív konstrukciónak való elgondolása (Pataki 2001:243). Pataki (2001) ezen ponton kompromisszumot teremt a narratív szemléletmód és az élettörténeti keret termékeny alkalmazásának érdekében oly módon, hogy elveti az én teljes dekonstrukcióját és fikcióként való kezelését. Ezen keresztül éppen az újra és újra felidézett életesemények elbeszélése adja az egyén identitásának gerincét (Pataki 2001:362-363). Az élet előrehaladtával ily módon folyamatosan változó történetekkel az egyén egy folyamatosan újraserkesztett élettörténetet hoz létre – a történeti oldal mellett –, saját magát is definiálja, ami individuális szinten az identitás kialakításával függ össze (László 2005:115). Pataki Ferenc az élettörténetekbe illeszkedő életesemény fogalmát használja annak kapcsán, hogy egy életesemény jelentősége a retrospektív, a későbbi visszatekintés és az élettörténet-szerkesztés aktusában alakul ki, telik meg valódi jelentéssel (Pataki 2001:371). Pléh Csaba úgy tekint a narratívumra mint az egyéni koherenciateremtés eszközére (Pléh 1999). Az identitás maga az élettörténet, ami számos funkciót tölthet be, de az egyik elsődleges feladata valószínűleg a különböző megélt életesemények integrációja, vagyis a szétszórt részek összeillesztése (McAdams 2001:165). László János (1999) a következőképp foglalja ezt össze:

„az identitás lényegében nem más, mint folyamatosan újraserkesztett élettörténet. Annak a történetnek tehát, amit az egyén önmagáról megfogalmaz, kitüntetett jelentősége lesz énjének kontinuitása, egysége és integráltsága és identitásának egyéb minőségei szempontjából.” (László 1999:112)

A történeteket mint integratív funkciót ellátó egységeket nézve a funkciójuk az egyéni szinten túl társas szinten is megjelenik. Erre annál is inkább szükség van, mivel a társadalomban elfoglalt hely stabilitásának megőrzéséhez szükség van arra, hogy az egyén önmagát integrált és összefüggő identitásként legyen képes képviselni társas helyzetekben (McAdams 2001:160; Gergen és Gergen 2001:97). Saját életeseményei beágyazódnak személyközi viszonyainak hálózatába, hiszen a jelentős életesemények társas közegben zajlanak le (Pataki 2001:385). Ezt támasztja alá a Gergenék által képviselt modell, amelynek középpontjában nem az individuum statikus, szilárd



identitásállapota áll, hanem annak készsége, hogy az egyén hatékonyan tudja közölni ennek az identitásállapotnak a meglétét. A cél a pozitív narratívumok hitelességének átadása, illetve ezeken a narratívumokon keresztül a pozitív változás lehetőségének kommunikációja (Gergen és Gergen 2001:98).

A élettörténet elbeszélése során a valóságra történő reflektáláson keresztül kialakuló történetek ugyanakkor túlmutatnak az egyén személyes szintjén, mivel e történeteken keresztül helyezi el az ember magát a társadalomban, illetve teszi magát érthetővé. Az énről szóló narratívumok valójában úgy működnek, mint a társadalmakban a történelem: szimbolikus rendszerek (Gergen és Gergen 2001:80), amelyek segítségével az egyén a társadalomhoz való kapcsolódását igazolja önmagával és társas viszonyaival szemben. A történetet formaként használja az ember arra, hogy magát másokkal és önmagával azonosítsa. Az élet ebből a nézőpontból maga is narratív eseménynek tekinthető, amely formát ad a megélt események strukturálásának, és az egyén koherens kapcsolatokat létesít az életeseményei között (Gergen-Gergen 2001:77-78). A társas interakciók alapvetően énről szóló narratívumok (történetek) egymásba kapcsolódásának rendszere, melynek egy jelentős része az emlékezet kialakítása. Ez arra enged következtetni, hogy az emlékezet alapvetően nem individuális, hanem inkább szociális folyamat, melyben az individuális emlékezet a szociális emlékezetbe ágyazódik, használja annak konvencionális struktúráit. A konvenciók szabályokkal írhatóak le, melyek a történetek hitelességét szavatolják. McAdams (2001) szerint a történet definíciója már megadja az alapstruktúrákat, vagyis az állapot-esemény-állapotváltozás szekvenciát, amihez még az kapcsolódik, hogy a történetnek legalább három állítás hosszúságúnak kell lennie. Ezt egészíti ki Elsbree (1982), (idézi McAdams 2001:164) osztályozási rendszere, amelyet a történetformákra dolgozott ki. Az irodalomelméletben használatos archetipikus cselekményeket Elsbree általános cselekményekként értelmezi, amelyek szerinte univerzális cselekmény-szekvenciákként értelmezhetők minden ember számára az életet alkotó történetekre vonatkoztatva (McAdams 2001:164). Az osztályozási rendszer alapját öt generikus cselekmény adja: az otthonteremtés vagy -avatás, a küzdelem és a versengés, az utazás, a szenvedés elviselése és a beteljesülés hajszolása. Az interjúk elemzése a cselekmény-szekvenciák alapján történik, így ezek részletes bemutatására a tematikus narratív minták leírásánál kerül sor.

Az egyéni és társadalmi szintű működés ilyen módon történő összekapcsolódása a történeteket az integráció szerepével ruházza fel (McAdams 2001:160). A történeteken keresztül kialakuló integráció felveti az igazság kérdését; igazságként vehető-e egy a

történetekből felépülő valóságmező, különösképpen, ha egy narratív folyam, több énről szóló narratíva kerül integrált egységként a közös társas tudatba. A kutatott esetben különösen fontos szerepet kap, hogy miképpen kezelhető az objektivitás, a szubjektivitás és ezen keresztül az igazság és a valóság milyenségének kérdése. A cél nem a pontos objektív történelmi pillanat leírása, hanem a megélt eseményeken keresztül az átélt helyzet rekonstrukciója az egyén szintjén. Ugyanakkor a különböző adatközlőktől származó, azonos eseményeket elbeszélő történeteket egymásra vetítve, kirajzolódhat egy valóságszelet, ami a társadalmi beágyazódottságból fakadóan lehetővé teszi egy, az egyéntől eltávolodó általánosabb kép meglátását. Tekintettel tehát arra, hogy az elbeszélők nem mentesek a társadalom által szabott szabályoktól, azok keretein belül, az azok által meghatározott konvenciók mentén mesélik el történeteiket, amelyek szabály- és konvenciókeretként adják az általánosításhoz az alapot.

Az énről szóló narratívum nyelvi eszköznek tekinthető (Gergen és Gergen 2001:80). Az elbeszélés mint aktus alakítja ki az egyén helyét a társadalomban. A nyelv és a kapcsolódó nyelvi megformáltság adja a lehetőséget arra, hogy az egyénről plusz információt gyűjtsön a hallgató, pontosan az említett megformáltságból nyerve alapot ehhez. A vizsgált testvérpár esetében a nyelv maga kerül hangsúlyos helyzetbe, ami a maguk approximatív rendszerű (*approximative system* – Nemser 1971) változatán keresztül hat a hallgatóra. A nyelvi megformáltság részletes leírásakor kerül sor majd ennek a köztes nyelvi (Selinker 1972) változatnak a bemutatására.

A narratív analízis lépéseit Radenbach és Rosenthal (2012) elsősorban az élettörténeti interjúk szempontjából mutatják be, ugyanakkor az elemzés mozzanatainak bizonyos részletei relevánsak az esettanulmányhoz kapcsolódó, több forrásból felvett narratív interjúk feldolgozásakor is. Az első lépés az elmesélt élettörténeti elemek összevetése a tényekkel és a jelenkori történelmi eseményekkel (Radenbach-Rosenthal 2012). Ennek célja nem a források validálása, hanem annak megállapítása, hogy a forrásalanyok informáltsága és vélekedései milyen kapcsolatban vannak a tényekkel. Ha eltérés mutatkozik a tények és az elbeszélte életesemények között, akkor magyarázatot kell arra találni, mi lehet ennek az oka. Az interjúk szövegében általában maga az adatközlő is utal arra, hogy nem egészen biztos abban, amit állít, sőt van, hogy magyarázatot is fűz hozzá, hogy miért. Az élettörténet elbeszélése időben nem lineárisan történik, hanem egy sajátos belső elrendeződés mentén. Az elemzés során a második lépés ezeknek az eseményeknek a kronologikus sorrendbe állítása és valós időhöz rendelése. Ezt az adott interjú belüli, vagy amennyiben több interjú áll rendelkezésre, akkor az interjúk közötti

hálózatosodás megfigyelése és leírása követi (Radenbach-Rosenthal 2012). A kronologikus rend mellett így kialakul egy tematikus rendszer is, amely leírja a visszatérő interjúegységeket. Olyannyira, hogy a személyes életstrukturálás interjúkon átívelő, és a kutatásban a trianguláció okán bevont egyéb kutatási alanyokkal folytatott interjúkban is hasonlóan strukturált rendezőelv jelenik meg (Denzin 1988:511). Hasonló csupán, mivel a más csoporthoz tartozás más perspektívát ad a megnyilatkozóknak, amiből újabb strukturális formák megjelenése fakad.

Az élettörténet elbeszélését az is nagy mértékben alakítja – ahogy Kovács egy másik tanulmányában rámutat (Kovács 2007b) –, hogy az elbeszélő igyekszik a saját történetét a saját maga módján „egységes történetként” elmondani, de mindeközben próbál megfelelni a hallgató elvárásainak, melyeket az ő nézőpontjából nézve támaszt vele szemben a hallgató, vagyis az interjúer. A kutató feladata pedig az, hogy minél inkább rejtve tartsa saját elgondolásait és vélekedéseit, ezzel is segítve a elbeszélőt a minél hitelesebb megnyilatkozásban (Kovács 2007b:373).

#### **2.4.2. Az interjúkészítés módja**

Az interjú egy beszélgetés az adatfelvevő és az adatközlő között, melynek során a valóság megkonstruálása és rekonstruálása történik meg (Babbie 2000:314). Charmaz (Charmaz 2006:25-35) részletesen bemutatja a megalapozott elméleti kerethez kapcsolódó intenzív interjúkészítést. Véleménye szerint alapvető fontosságú, hogy az interjú milyen módon kerül felvételre, mivel ez biztosítja az empiriát, következésképpen a teljes kutatás kimenetelét meghatározza. Az adatgyűjtés és az elemzés kontrolláltsága során Charmaz gondolatmenetében visszatérő elem (Charmaz 2006:32), hogy az erős ellenőrzés és az interjúkérdések megformálása közben az interjúer ne erőltessen a gyűjtött adatokra általa elképzelt, előre elgondolt, vagy adott esetben az empiriába belelátott analitikus kategóriákat.

Az interjú megtervezésekor lényeges szempont, hogy a bevezető és a főkérdések mellett lezáró kérdések, illetve lezáró rész is teret kapjon a beszélgetésben. Ez a fázis adja meg a lehetőséget arra, hogy az adatközlő vissza tudjon találni az erős érzelmi bevonódással járó életesemény rekonstrukciójából a mindennapi konverzációs szintre mind érzelmileg, mind stratégiailag. A kérdésfeltevés, vagy inkább témafelvetés széles skálán mozog a lazán megfogalmazott felderítő kérdésektől a félig strukturált nyílt kérdéseken keresztül a tisztázó jellegű pontosító kérdésekig. Ugyanakkor folyamatosan

jelen van a nyitottság mellett az irányultság kijelölése, a megformáltság mellett a gondolatok formálódása, egy bizonyos ritmikusság mellett a korlátotlan jelleg (Charmaz 2006:30).

Kovács a narratív interjúk készítésének módját mutatja be (Falus 2000:181; Kovács 2007a:274–276), amit két nagy egységre bont, a főnarratívára és a narratív utánakérdezés szakaszára. Az első szakasz az interjúalany szabad elbeszéléséből áll, a második pedig az előző részben elhangzottak alapján megfogalmazott reflexív és kiegészítő információt kérő kérdésekből (Héra-Ligeti 2005:147). A pontos adatokra, amelyek esetleg egyik részben sem hangzottak el, de szükségesek a kutató számára, csak az interjú végén lehet rákérdezni. Az így felépített narratív interjú elsősorban a szociológiában használatos. A narratív pszichológiában használt narratív interjú kifejezés kizárja a fentebb leírt második szakaszt az interjúkészítésből, mert ebben a modellben a kérdező csupán bevezető instrukciót ad, visszajelzést ad arról, hogy érti az elmesélteket. Elakadás esetén megismétli az elhangzottakat, így lendítve tovább az elbeszélőt, de semmiképpen sem kérdez rá ok-okozati összefüggésekre, nem tereli bizonyos témák felé az elbeszélőt (László 2005:132-133).

A narratív pszichológiában használt narratív interjútól az intenzív interjú annyiban tér el, hogy az intenzív interjú jobban dialogizál, s ennek kapcsán a szociológiában használatos narratív interjúval áll tematizáltságát tekintve szorosabb viszonyban. Ugyanakkor a témafelvetésen túl teret enged az adatközlőnek: hagyja szabadon beszélni, és egy későbbi visszacsatolási fázisban vagy egy következő találkozáskor tér ki az esetleges pontosításokra az analitikus kategóriák pontosításának céljából (Charmaz 2006:29).

## **2.5. Az elméleti keret összefoglaló bemutatása**

Az értekezés témájának feldolgozásához az esettanulmány-kutatást választottam, annak mélyreható adatgyűjtési szándéka és erősen kontextualizáló jellege miatt.

Az eset kiválasztásához (mivel ez döntően meghatározta a kutatás kimenetét) a kutatási kérdések alapján egy rövid esetleírás társult: olyan nemzetközi védelem alatt álló, általános iskolába járó gyermeket/testvérpárt kerestem, akikről a befogadó társadalom – vagyis az oktatási intézmény – úgy vélekedik, hogy sikeresen integrálódott az iskolai környezetbe nevelési és oktatási téren egyaránt. A mintavételi stratégiát ezt követően a konvenialitás elve határozta meg: szakmai kapcsolati hálóm igénybevételével kerestem

eseteket, majd a tanulókat ajánló pedagógusokkal folytatott rövid, informális beszélgetéseken kialakult kép alapján döntöttem az eset alanyairól. Az informális jellegű beszélgetésen alapuló információgyűjtésnek az a jelentősége, hogy a tanárok nyíltan mertek nyilatkozni a tanulókról, oldott hangulatban, explicit módon kifejezve véleményüket a témáról, így valóban a felszínre tudtak kerülni a tanulókra vonatkozó vélekedéseik.

A *Bevezetés* című fejezetben vázolt kutatási területen leginkább a konstruktivista megalapozott elmélet helytálló (Charmaz 2006:130), mivel ez egyrészt nem támogatja a kutatók előzetes ismereteinek bevonását, másrészt az interjúkból származó empirikus adatgyűjtésből és az adathalmazból létrejövő értelmezési keret áll a középpontjában. A konstruktivista megalapozott elmélet választ kínál az esettanulmány-kutatás legkritikusabb pontjára, az általánosíthatóságra, vagy legalábbis enyhíti annak sarkalatos voltát. Az általánosíthatóság problémái nem kezelhetők az esettanulmány-kutatás jellegéből fakadó egyediség miatt. Ugyanakkor a konstruktivista megalapozott elmélet alapfeltevételezése az, hogy a vizsgált jelenségek az általánosság különböző szintjein nyernek értelmezéseket, amelyek egymásba kapcsolódó szerves egységekként adják a valóság általános értelmezési keretét. Ezen alapfeltevésekből kiindulva nyerhetünk képet a közoktatásbeli integráció sikerességének lehetséges tényezőiről. Az értelmezési keret kialakításakor lényeges volt az esettanulmány-kutatás holisztikus szemléletéből fakadó előnyök kiaknázása, ezért nem pusztán a magyar nyelvi fejlődés, hanem az azt befolyásoló más tényezők is bevonódtak a narratív interjúk elemzésébe.

A precíz empirikus adatgyűjtés, az adathalmazból kiinduló narratív elemzésen keresztül megvalósuló gondos kódolás (lásd az 5. *Tematikus narratív mintázat* című fejezet 5.2. *A gyűjtött adatok kódolása* című alfejezetben) és az elemzésnél elengedhetetlen kutatói távolságtartás attitűdje analitikus módon általánosítható, a teoretikus modellre vonatkozó elméleti következtetéseket tesz lehetővé, melyeken keresztül a vizsgálat túllép az empíriaként szolgáló egyedi eseten az idő, a hely, az események és tettek tekintetében. Ugyanakkor ez az értelmezési konstrukció nem szakadhat el teljesen a vizsgált valóságszelettől, tehát az általánosítás sem szakadhat el teljes egészében a vizsgált esettől (Charmaz 2006:106). Az általánosítás kérdésében Charmaz (2006) megközelítését támasztja alá Stake (2005) az instrumentális esettanulmány-kutatás eljárásának kidolgozásával. Ennek értelmében a befogadó közösség által sikeresnek tartott iskolai integrációt vizsgálom, és ezen keresztül végzem el az általánosítást. Az eljárás célja az eset háttérében álló jelenségtartomány

megragadása, melynek során egy konkrét eseten keresztül vonok le általánosításokat. Az elméleti keret megválasztását tovább erősíti, hogy az empiria narratív elemzéséből következő analitikus általánosítás-elv során egy teoretikus modellre fogalmaz meg a kutató általánosított következtetéseket (Stake 2005:446; Yin 2003:40). A kutatás során az analitikus általánosító-elv megvalósítható az erős külső validitásnak köszönhetően. A Yin (2003:45) által leírt taktikák alkalmazásával a külső validitás mértéke tovább volt növelhető az adatgyűjtés fázisában, amelynek értelmében több adatközlőtől gyűjtöttem információkat. Az interjúfelvétel a testvérpár környezetére is kiterjedt, az iskolai és az otthoni kapcsolataik is erősítették a kontextus megteremtését. Az iskolában osztályfőnökeikkel, osztálytanítóikkal és szaktanáraikkal, míg az otthoni közegben a szüleikkel és az őket segítő szociális munkással készültek interjúk. Ehhez járult hozzá egy másik adatgyűjtési forma is, a dokumentumelemzés<sup>10</sup>, amelynek során a törvényi szabályozás jogi szövegeinek elemzése történt.

A reliabilitás biztosítása érdekében az adatok gyűjtésére kutatási protokoll<sup>11</sup> (Héraligeti 2005:91; Yin 2003:84) dolgoztam ki, amely valamennyi interjú esetében használatban volt. A gyűjtött adatok szisztematikus tárolása elektronikusan és papír alapú formában egyaránt megoldott, a hangfelvételek esetében több tárolóeszközön is rögzítettek. Ezek a technikák lehetővé teszik a direkt adatelérést, így szavatolják a reliabilitást.

Az esettanulmány elméleti keretéből fakadóan egyértelmű volt, hogy az adatgyűjtés az interjúkészítés módszerével történik, valamint az interjúk típusának kiválasztását is meghatározta az elméleti keret. Egyéni interjúk készítése volt a cél, ugyanakkor két esetben fókuszcsoporthoz jellegű interjúhelyzet alakult ki, de folyamatosan

---

<sup>10</sup> A dokumentumelemzésnek Charmaz (Charmaz 2006:35-39; Yin 2014: 105-118) két típusát írja le: az egyik a már létező szövegekre, irodalmi művekre, törvényszövegekre, kormányzati beszámolókra, statisztikai adatokra, újságokban megjelent szövegekre fókuszál; a másik típus az adatközlő által írt szövegek, például naplók, kérdőívekre adott válaszok, blogok vizsgálatát állítja a középpontba. A szöveg tanulmányozás alapja, hogy az adat keletkezésének az ideje és fellelhetőségének a helye pontosan jelenjen meg. Ennek jelentősége, hogy az adatok beágyazottságát, így a kontextualizáltságát ezeken a konkrétumokon keresztül tudja a kutató biztosítani. Hivatalosan közölt források esetében ez a szempont könnyebben érvényesíthető, mint az első típus esetében, amikor személyesebb hangvételű, nyilvánosan csak korlátozottan vagy egyáltalán nem megjelent szövegekről van szó. Jelen értekezésben a már létező szövegekre vonatkozó elemzést alkalmazom.

<sup>11</sup> lásd 2. számú melléklet

jelen volt az erősen perszonalizáló, az egyéni elképzeléseket hangsúlyozó kutatói attitűd. A kutatáshoz kapcsolódó adatgyűjtést megelőző próbainterjún (*pilot study*), amely nem a végleges adatközlőkkel készült, kiderült, hogy a narratív élettörténet interjú a legmegfelelőbb módszer (Yin 2003:96). Végül a szociológiában használt narratív interjút és az intenzív interjút alkalmaztam, két okból. Egyrészt az esettanulmány fókuszában álló gyermekek életkorukból fakadóan igényelték a megerősítést, és szükséges volt a lehetséges témák felvetése is. Másrészt fontos volt a nyelvtudásukból fakadó bizonytalanság érzés csökkentése, vagyis a kérdező részéről a megerősítő magatartás és az elhangzott gondolatok kifejtésének a megkönnyítése. A többi adatközlő narratív interjút adott, ami az életük munkához kapcsolódó területére reflektált.

Az esettanulmány-kutatás eredményeinek a felhasználására az általánosíthatóság fentebb leírt módja mellett a másik lehetőség a transzferálhatóság biztosítása. Ebből a szempontból az eredmények közlését megkönnyíti az esettanulmány műfajának leíró jellege és jól értelmezhető kifejtettsége (Duff 2008:51), ami elengedhetetlenül fontos a tematikus narratív mintázat és a két kulcsadatközlő nyelvi jellemzésének feldolgozásában.

### **3. A bevándorló tanulók oktatását befolyásoló társadalmi tér statisztikai, jogi és intézményi vonatkozásai**

#### **3. 1. Bevezetés**

A kutatási kérdéseket nagy mértékben meghatározza a bevándorló gyermekek jelenlegi helyzete a magyar közoktatásban. Az erre vonatkozó adatokat a rendelkezésre álló, a migrációra vonatkozó statisztikákból, a társadalmi szintű cselekvést meghatározó jogi környezet feltárásából, valamint az azt végző ellátórendszer feltérképezéséből ismerhetjük meg. A nemzetközi védelem alatt álló bevándorlók nemzetiségre vonatkozó statisztikai mutatói nagyban befolyásolták az esettanulmány célcsoportjának kiválasztását. A disszertáció *I. Bevezetés* című részében megfogalmazott, a sikeres integráció mibenlétére vonatkozó egyik fő kutatási kérdésre a válasz, és a konkrét esettanulmány bemutatása ezért a jelenlegi helyzet felvázolása után következik.

A Magyarországra érkező külföldiek<sup>12</sup> csoportján belül a nemzetközi védelmet élvezők jogállását a menedékjogról szóló törvény és annak hatályos változata határozza meg. Hazánk 1989-es Genfi Egyezményhez való csatlakozása óta négy nagy időszakot tudunk megkülönböztetni a menedékjog szabályozásában. A négy időszakot két szempontból tekintem át: egyrészt a menedékjogi státuszok és a kapcsolódó ellátások változása, másrészt az ellátások elérhetőségének szempontjából. Az ellátások közül kiemelten fontos terület a témánk szempontjából a magyar nyelv tanítása. A menedékjog szabályozása során elsősorban a felnőttek társadalmi beilleszkedését célzó ellátási rendszer áll a disszertáció középpontjában. A gyermekek és fiatalok integrációja a közoktatásba történő bekapcsolódásukon keresztül történik, amit részletesebben *A közoktatásba való belépés jogi háttere* című fejezet fejt ki. A gyermekeknek nehéz feladat egy kulturálisan és nyelvileg ismeretlen közegben megtalálni a helyüket, amit nagymértékben segít, ha a családok meg tudják őrizni jól funkcionáló szerepüket. A családok megtartó erejének támogatásában pedig jelentős szerepet tölt be a szülők integrációja, így az értekezésnek is lényeges eleme a felnőtteket érintő integrációs

---

<sup>12</sup> A külföldiek jogállását három törvény határozhatja meg: A harmadik országbeli állampolgárok beutazásáról és tartózkodásáról szóló 2007. évi II. törvény; A szabad mozgás és tartózkodás jogával rendelkező személyek beutazásáról és tartózkodásáról szóló 2007. évi I. törvény; A menedékjogról szóló 2007. évi LXXX. törvény.



ellátórendszer leírása. Az állam által megbízott szolgáltatásokon kívül voltak és vannak olyan civil szervezetek, amelyek hosszú idő óta foglalkoznak nemzetközi védelem alatt állókkal. Mivel működésük nem köthető egy bizonyos időintervallumhoz, külön fejezet mutatja be őket. A szervezetek munkájának feltárása során törekedtem a teljességre, ugyanakkor voltak olyan kezdeményezések, amelyek a kutatás idejére már nem voltak elérhetőek. Más esetben nem találtam olyan dolgozót, aki vállalta volna munkájuk összefoglaló bemutatását. A fenti okok miatt változó, hogy milyen mennyiségű és részletezettségű információ került a birtokomba. Lényegesnek tartom az erre vonatkozó adatgyűjtés és az adatkezelés bemutatását, mert jól mutatja az adott időpillanatban fennálló helyzetet. Az adatgyűjtés a menekültek ellátásával foglalkozó négy legnagyobb szervezetre korlátozódott, a kapcsolatfelvételt a korábbi együttműködésből fakadó személyes ismeretség és kapcsolati háló tette lehetővé. Interjúkat készítettem különböző civil szervezetek vezetőivel, képviselőivel, magyart mint idegen nyelvet tanító kollégáimmal és magyart tanító önkéntesekkel. Az interjúk vázlatos leírata és az ezekből készített összefoglalók olvashatók az értekezésben. Az esetleges félreértések elkerülése érdekében az interjúk összefoglalóit az interjúalanyok minden esetben átnézhatték. Kutatásmódszertani szempontból megengedett és indokolt ez a visszacsatolási lépés, mert az interjúalanyok a szervezetük által végzett tevékenységekről közöltek információkat, nem pedig a munkájukról való vélekedéseiket mondták el. Ezt a száraz információközlő eljárást erősítette az interjúszövegek rögzítésének módja is, amely az adatgyűjtés során elhangzó információk jegyzetelésén, majd az azokról írt feljegyzéseken alapult. A beszélgetéseket elektronikus formában nem rögzítettem, mert az írásos forma esetében az adatközlők személyes viszonyulása kevésbé befolyásolja az adatrendszerhez. Bár az összefoglalók bizonyosan nem fedik le valamennyi szervezet minden egyes szolgáltatását, összességükben a magyar mint idegen nyelv tanításához kapcsolódó területet érzékletesen mutatják be.

Az ellátó rendszer leírása során a 2007 és 2016 között eltelt közel tízéves intervallumra koncentrálok, mert a korábbi időszak nem áll szoros kapcsolatban az értekezés esettanulmányában szereplő kutatási alanyok helyzetével. Az áttekintés a következő alfejezetekre osztható fel: *3.2. Migráns háttérű tanulók csoportjai Magyarországon, 3.3. Statisztikai tér, 3.4. A menedékjog és ellátás szabályozása, 3.5. A közoktatásba való belépés jogi háttere, 3.6. Ellátó rendszer.*

A jogszabályi környezet bemutatásakor a dokumentumelemzés módszerét alkalmaztam.<sup>13</sup> A dokumentumelemzés két törvényszöveg vizsgálatára terjedt ki, amelyek meghatározzák az esettanulmány középpontjában állók körül szerveződő jogi teret. Az egyik törvény a hatályos *A menedékjogról szóló 2007. évi LXXX. törvény*, amely meghatározza a testvérpár és a családjuk jogi státuszát, a másik a *2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről*, amely a közoktatásbeli integráció jogi szabályozását nyújtja.

### **3.2. Migráns háttérű tanulók csoportjai Magyarországon**

A Magyarországon élő külföldi gyermekek iskoláztatási szokásait tekintve alapvetően két nagy csoport látható: a nyugati világból érkezők és az ún. harmadik országbéli migránsok. A nyugati országokból származók társadalmi státuszukból fakadóan általában nemzetközi iskolahálózatokban tanulnak, mint az American International School, a British International School, a Deutsche Schule Budapest és a Lycée Français. Ezekon kívül vannak még nem hálózatosodó intézmények, mint a SEK Budapest Általános Iskola és Gimnázium, az Osztrák–Magyar Európaiskola Budapest, a Budapesti Japán Iskola, a Britannica International School, a Greater Grace International School of Budapest, amelyekben hasonló törekvések valósulnak meg a nyelv és a kultúra átadásának tekintetében, mint a nemzetközi iskolahálózatokhoz tartozó iskolákban. A felsorolt oktatási intézményekben való tanulás, ha különböző mértékben is, de jelentős anyagi terhet ró a szülőkre. Ebből adódóan az anyagilag kevésbé jól szituált migráns családok részére ezek az iskolák korlátozottabb mértékben elérhetőek. A harmadik országbéli migránsoknak, főként azoknak, akik kevésbé tőkeerősek, és a társadalmi státuszukból adódóan kevésbé konszolidált életet tudnak biztosítani a gyermekeik számára, marad a magyar közoktatás.

### **3.3. Statisztikai tér**

A disszertációban szereplő esettanulmány-kutatás alanyainak kiválasztásakor 2015-ben és 2016-ban Magyarországra érkezett, származási helyét tekintve harmadik országbéli és nemzetközi védelem alá került külföldiek csoportját vizsgáltam. Az adatok alapján egyértelmű volt, hogy afgán vagy szír származású gyermekeket kellett keresnem, mivel ebből a két nemzetiségből kerültek ki a legmagasabb számban a menedékjog iránti

---

<sup>13</sup>Lásd 2.5. *Az elméleti keret összefoglaló bemutatása*

kérelmüket benyújtók (2., 4. és 6. táblázat). A nemzetközi védelemben részesültek között oltalmazotti jogi státuszt kaptak a legmagasabb számban (5. táblázat), és az oltalmazotti státuszt elnyertek száma is a legmagasabb a sírek és az afgánok esetében (6. táblázat). A közoktatásban részt vevő szír és afgán származású gyermekek számára vonatkozó adat nem elérhető.

Az alábbiakban a magyarországi statisztikai adatgyűjtés migráns csoportokra, és ezen belül a nemzetközi védelem alatt állókra vonatkozó jellemzőit mutatom be. A két terület egymástól elválaszthatatlan, mert a statisztikákban sok esetben összemósódnak a bevándorló és a menedékjogi státusszal rendelkező csoportok (vö. 8. táblázat *Külföldi állampolgárságú óvodások és tanulók száma az oktatási intézmények típusa szerint*).

A Magyarországra vonatkozó hivatalos statisztikai adatokat a Központi Statisztikai Hivatal jelenteti meg az adott évre vonatkozó *Magyarország* címet viselő kötetében; a hivatkozásokban a továbbiakban *statisztikai évkönyv* elnevezéssel szerepel, a megfelelő bibliográfiai adatokkal. A kutatás további forrásai a Statisztikai Hivatal honlapján található *Táblák* (STADAT), ezen belül az *Idősoros éves adatok – Népeség, népmozgalom* adatbázisban az 1995–2017 időszívet bemutató táblák (KSH –STADAT 2017), amelyeken 2007-től vizsgálom az adatokat; továbbá a Központi Statisztikai Hivatal *Statisztikai Tükör* című kiadványai, melyek a tematikus adatgyűjtésekből származó eredményeket mutatják be; illetve a Bevándorlási és Menekültügyi Hivatal honlapján szereplő, a bevándorlókra és a menedékkérőkre vonatkozó statisztikai kimutatás. A Magyarországra történő migrációról hivatalosan gyűjtött adatokból kirajzolódó kép szolgált alapul a kutatási alanyok demográfiai környezetének leírására, valamint az őket körbevevő, statisztikai tekintetben értelmezhető tér bemutatására.

A statisztikai adatgyűjtés módszertanához a Központi Statisztikai Hivatal honlapján található az irányelvek és az adatforrások.<sup>14</sup> A nemzetközi vándorlás vonatkozásában a Magyarországon tartózkodó külföldi állampolgárt a statisztika a következőképpen definiálja: „az a tartózkodásra, illetve letelepedésre jogosító engedéllyel rendelkező külföldi állampolgár, aki az adott év január 1-jén életvitelszerűen

---

<sup>14</sup> Adatokat a Bevándorlási és Menekültügyi Hivatal (BMH), a Menekültügyi Igazgatóság, Belügyminisztérium Nyilvántartások Vezetéséért Felelős Helyettes Államtitkárság (BM NYHÁT) Nemzeti Egészségbiztosítási Alapkezelő (NEAK) és ezen szervezetek elődjei szolgáltattak. Adaforrásként a külföldiek huzamos tartózkodási és bevándorlási engedélyére vonatkozó információkat tartalmazó nyilvántartások, a személyi és lakcím nyilvántartások, valamint a TAJ nyilvántartás szolgáltak.

Magyarországon tartózkodott”, továbbá idetartoznak „a menekült és oltalmazott státusszal rendelkezők is” (STADAT 1.)<sup>15</sup>.

A statisztikai évkönyvben megjelent 2017. január 1-i statisztikai adatok alapján a Magyarországon tartózkodó külföldiek száma 153 600 fő (Magyarország, 2016 – 2017:22), míg ez 2016. január 1-én 148 400 fő volt (Magyarország, 2015 – 2016:19). Ezek a számadatok azokra vonatkoznak, akik az adatfelvétel idején legális, tartózkodásra jogosító engedéllyel rendelkeztek. A számadat hazánk népességének 1,5% illetve 1,6 %-át teszi ki: Magyarország lakossága 2015-ben 9 millió 823 ezer (Magyarország, 2015 – 2016:9), 2016-ban pedig 9 millió 799 ezer fő volt (Magyarország, 2016 – 2017:10; Magyarország, 2016 – 2017:22). Származási országokra lebontva a 2015-ös és a 2016-os évek adatbemutatói módja eltér egymástól, így a két év migrációs számadatainak az összevetéséhez nem használhatóak a statisztikai évkönyv ezen adatai. A 2015-ben hazánkban tartózkodó külföldiek származási ország szerinti bemutatása a következőképpen alakult:

„Az itt élő külföldiek több mint kétharmada Európából, ezen belül főként a szomszédos országokból (Romániából, Szlovákiából, Ukrajnából), valamint Németországból érkezett. Az itt-tartózkodó külföldiek 24%-a Ázsiából (jellemzően Kínából és Vietnámból), illetve 3–3%-uk az amerikai kontinensről és Afrikából származik” (Magyarország, 2015 – 2016:20).

A 2016-os évet bemutató adatok pedig így találhatók:

„Az itt élő külföldiek túlnyomó többsége, 65%-a Európából, ezen belül a környező országokból, főképp Romániából (16%), Németországból (12%), Szlovákiából (6,2%), valamint Ukrajnából (3,8%) érkezett hazánkba. További 27%-uk Ázsiából, Afrikából 3,9%-uk, az amerikai kontinensről 3,5%-uk származik. Ázsiából elsősorban a kínaiak és a vietnamiak létszáma jelentős” (Magyarország, 2016 – 2017:22).

A migrációs trendek két év viszonylatában kontinentális szinten értelmezhetőek csak, ami azt mutatja, hogy kis mértékben nőtt az Ázsiából, Afrikából és az amerikai kontinensről érkezők aránya a 2015. évi statisztikai adatsorhoz viszonyítva; míg az Európából érkezők aránya nem változott. A 2016. évi adatsor részletesebb, mivel Európa viszonylatában a környező országokból érkezők arányáról pontos adatokat kapunk. A fentebb

---

<sup>15</sup> Lásd 3.4.1. *A jogi státuszok áttekintése*, amely megegyezik a *STADAT – Módszertan* című részével és azonos Kukorelli 2007:295–296.

olvashatóknál részletesebb adat a statisztikai évkönyvekben nem található, sem a különböző országokból érkezett külföldiek számára nézve, sem a különféle tartózkodásra jogosító engedéllyel rendelkező csoportokra vonatkozóan, sem az állampolgárságot szerettek számára, illetve származási országukra vetítve (Jakab 2011). A Központi Statisztikai Hivatal statisztikai tájékoztatójában vállalja, hogy „átfogó képet ad hazánkról a rendelkezésre álló statisztikai adatok alapján”; teszi ezt annak érdekében, hogy „hasznos támpontot ad mind a döntéshozóknak, mind a gazdasági-társadalmi folyamataink iránt egyébként érdeklődőknek” (Magyarország, 2016 – 2017:8). Az „átfogó kép” azonban nem reflektál olyan nemzetközi folyamatokra, mint a migráció, amely jelentősen befolyásolja az Európai Unió és hazánk politikai irányvonalát (Magyarország, 2016 – 2017:8). Az adatokban való tájékozódáskor gyakorlatilag láthatatlanok a migrációban részt vevő, illetve nemzetközi védelem alá eső csoportok. A *bevándorló* és a *menekült* szavak helyett a *külföldi* szó áll, amely lefed valamennyi jogi státusszal rendelkező nem magyar állampolgárságú csoportot.

A *KSH STADAT* 1. Táblája a *Népesség, népmozgalom*, amelynek második része a *Vándorlás*. Ennek 1.7.–1.10. és 1.13. pontjai tartalmazzák a külföldiekre vonatkozó statisztikai adatokat. Itt részletesebb, származási országra vonatkozó adatsorok láthatók, melyek földrészekre és azon belül országokra lebontva adnak tájékoztatást a különböző csoportokról, és már a menedékkérőkről is találhatóak adatok. A kutatáshoz kapcsolódó *A bevándorló külföldi állampolgárok földrészek és országok szerint* című táblázatban (1. táblázat) földrész szerinti bontásban tüntettem fel azokat az országokat (az országokat lásd a lábjegyzetben), ahonnan nem nyújtottak be menedékkérelmet Magyarországon 2015–2016-ban. Az 1. táblázatban viszont országonkénti bontásban szerepelnek azok az országok, ahonnan a menedékkérelmet benyújtók érkeznek. Ugyanakkor *A Magyarországra érkezett menedékkérők száma állampolgárság szerint* című táblázatban előfordulnak olyan országok (2. táblázat), amelyek a fentebb említett 1. táblázatban nem szerepelnek, illetve nem derül ki a *STADAT* 1.8. és 1.10. táblákból, hogy az *Egyéb ázsiai*, *Egyéb amerikai* és *Egyéb afrikai* kategóriákba mely országok esnek, és mi lehet az oka, hogy a nevük hiányzik (1. táblázat).

<b>Földrész, ország</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>
<b>Európa<sup>16</sup></b>		
<b>EU-15</b>	<b>5 072</b>	<b>5 393</b>
EU-28	10 549	10 532
Egyéb európai <sup>17</sup>	922	854
Oroszország	907	655
Szerbia	583	578
Törökország	565	698
Ukrajna	1143	1202
<b>Együtt</b>	<b>14 669</b>	<b>14 519</b>
<b>Ázsia</b>		
Kína	3 524	1 461
Szíria	280	236
Vietnam	347	280
Ázsia - alcsoport <sup>18</sup>	845	813
Egyéb ázsiai	3 064	3 397
Együtt	8 060	6 187
<b>Amerika</b>		
Amerika - alcsoport <sup>19</sup>	1402	1321
Egyéb amerikai	577	563
Együtt	1 979	1 884
<b>Afrika</b>		
Nigéria	235	177
Egyéb afrikai	757	960
Együtt	992	1 137
<b>Egyéb és ismeretlen</b>	<b>87</b>	<b>76</b>
<b>Összesen</b>	<b>25 787</b>	<b>23 803</b>
Forrás: STADAT 1.10. tábla		

1. táblázat A bevándorló külföldi állampolgárok földrészek és országok szerint

<sup>16</sup> Európa: E-15: Ausztria, Belgium, Dánia, Egyesült Királyság, Finnország, Franciaország, Görögország, Hollandia, Írország, Luxemburg, Németország, Olaszország, Portugália, Spanyolország, Svédország. E-28: Bulgária, Horvátország, Lengyelország, Románia, Szlovákia.

<sup>17</sup> Egyéb európai: a STADAT 1.10. tábla Egyéb európai kategóriája és Norvégia valamint Svájc.

<sup>18</sup> Ázsia – alcsoport: Izrael, Japán valamint Mongólia.

<sup>19</sup> Amerika – alcsoport: Egyesült Államok és Kanada.

<b>Ország</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>
Afgán	46 227	11 052
Algériai	599	710
Bangladesi	4 059	279
Egyiptomi	92	218
Etióp	43	32
Grúz	30	13
Indiai	345	123
Iraki	9 279	3 452
Iráni	1 792	1 286
Kameruni	642	15
Kínai	8	27
Koszovói	24 454	135
Mali	291	14
Makedón	18	1
Marokkói	267	1 033
Moldáv	8	–
Nigériai	1 005	83
Orosz	17	8
Örmény	3	44
Pakisztáni	15 157	3 873
Palesztin	1 036	206
Sierra-leonei	93	7
Sri-lankai	115	221
Szerbiai	89	13
Szíriai	64 587	4 979
Szomáliai	352	331
Szudáni	278	22
Török	292	425
Tunéziai	77	67
Ukrán	28	23
Vietnami	33	8
Egyéb	5 819	732
<b>Összesen</b>	<b>177 135</b>	<b>29 432</b>
Forrás: STADAT 1.8. tábla		

2. táblázat *A Magyarországra érkezett menedékkérők száma állampolgárság szerint*

A Központi Statisztikai Hivatal *Statisztikai Tükör* kiadványának *Népmozgalom, 2016* című, 2017. április 21-én megjelent számában található információk a nemzetközi vándorlásra vonatkozóan (Statisztikai Tükör 2017:9). Azonban az itt olvasható rész teljes egészében megegyezik a *Magyarország, 2016* című kiadvány nemzetközi vándorlás

részével (Magyarország, 2016 – 2017:23), így plusz információhoz ebből a forrásból nem juthatunk.

A Magyarországon tartózkodó külföldiekre vonatkozó adatforrásként a *STADAT* már említett táblái mellett a Bevándorlási és Menekültügyi Hivatal honlapja szolgál még forrásként. Itt érhetőek el a Magyarországra érkezett menedékkérők számáról, állampolgárságukról és az oltalmazottak számának alakulására vonatkozó statisztikai adatok. A 2015. és 2016. évben a Magyarországon menedékjogi kérelmet benyújtók száma *A Magyarországra érkezett menedékkérők számának alakulása 2015–2016* című táblázatban látható (3. táblázat), az állampolgárságot bemutató információk a *Menedékjog iránti kérelmek számának alakulása főbb állampolgárság szerint* című táblázatban található (4. táblázat), és az azok közül oltalmazotti jogi státuszhoz jutók számát *A menekültügyi hatóság által oltalmazottként elismertek számának alakulása állampolgárság szerint* című táblázat tartalmazza (6. táblázat). Ez utóbbi kettőben (4. és 6. táblázat) szerepel adat a nemzetiségre vonatkozóan, így pontosan tudjuk, hogy hány afgán származású ember érkezett országunkba, majd kapott oltalmazotti státuszt.

	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>Változás</b>	<b>Változás %-ban</b>
Regisztrált menedékkérők száma összesen	177 135	29 432	-147 703	-83,38%
európai	25 170	635	-24 535	-97,48%
Európán kívüli	151 965	28 797	-123 168	-81,05%
Európaiak száma az összes menedékkérő %-ában	14,21%	2,16 %		
Európán kívüliek száma az összes menedékkérő %-ában	85,79%	97,84 %		
Forrás: BÁH Éves statisztika 2016				

3. táblázat *A Magyarországra érkezett menedékkérők számának alakulása 2015–2016*



Állampolgárság	2015	2016
afgán	46 675	11 052
szíriai	65 079	4 979
pakisztáni	15 127	3 873
iraki	9 158	3 452
iráni	-	1 286
marokkói	-	1 033
algériai	-	710
török	-	425
szomáliai	-	331
bangladesi	4 056	279
koszovói	24 746	135
egyéb	12293	1 877
<b>összesen</b>	<b>177 134 (+1)</b>	<b>29 432</b>
Forrás: BÁH Éves statisztika 2016		

4. táblázat *Menedékjog iránti kérelmek számának alakulása főbb állampolgárság szerint 2015–2016*

Év	Menedékkérő	Menekült státuszt kapott	Oltalmazott státuszt kapott	Befogadott státuszt kapott	Összesen a kapott státusz
2015	177 135	146	356	6	508
2016	29 432	154	271	7	432
<b>Összesen</b>	<b>206 567</b>	<b>300</b>	<b>627</b>	<b>13</b>	<b>940</b>
Forrás: STADAT 1.9. tábla					

5. táblázat *Magyarországra érkezett menedékkérők és a nemzetközi védelemben részesülők száma 2015–2016*

Állampolgárság	2015	Összes kérelem %-ban	2016	Összes kérelem %-ban	Változás	Változás %-ban
szíriai	140	39,33%	84	31,00%	-56	-40,00%
afgán	65	18,26%	69	25,46%	4	6,15%
szomáliai	49	13,76%	18	6,64%	-31	-63,27%
iraki	40	11,24%	60	22,14%	20	50,00%
jemeni	12	3,37%	5	1,85%	-7	-58,33%
egyéb	50	14,04%	35	12,92%	-15	-30,00%
<b>összesen</b>	<b>356</b>	<b>100,00%</b>	<b>271</b>	<b>100,00%</b>	<b>-85</b>	<b>-23,88%</b>
Forrás: BÁH Éves statisztika 2016						

6. táblázat *A menekültügyi hatóság által oltalmazottként elismertek számának alakulása állampolgárság szerint 2015–2016*

Magyarországon a területi megoszlás tekintetében főként a nagyvárosokban koncentrálódik a külföldiek jelenléte. 2017. január 1-jén a fővárosban 47%-uk, azaz 69 120 fő tartózkodik. A fővároson kívüli többi városban 34% a külföldiek aránya, azaz 52 224 fő, 18%-uk él községekben, azaz 27 648 fő. Budapesten a népességhez viszonyított arány ezer lakosra számítva 41,6 főt tesz ki, ez Baranya, Győr-Moson-Sopron, Somogy és Zala megyében a legmagasabb – pontos adat nincs megadva –, a legalacsonyabb pedig Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, ahol ezer lakosra 4,1 fő esik (Magyarország, 2016 – 2017:23). A nemek közötti megoszlás tekintetében a férfiak felülreprezentáltak, arányuk 56%, míg a nők aránya 44%. A hazánkban élő külföldiek korösszetételük alapján fiatalabbak, mint a magyarok, a nők és a férfiak 45%-a egyaránt a 20–39 éves korosztályba tartozik (Magyarország, 2016 – 2017:23).

A Magyarországra érkezett tankötelesnek számító külföldi és magyar állampolgárságú gyermekek számának alakulása a *Magyar és külföldi állampolgárságú óvodások és tanulók száma a közoktatásban 2015/16 tanévben* című táblázatban követhető nyomon (7. táblázat). A jelen kutatás során a táblázat adatainak használhatósága abból a szempontból kérdéses, hogy a magyar tanulók körében megjelennek azok is, akik a határon túli területekről honosították magukat. Ők a magyar közoktatásban a magyar nyelvtudásuk ellenére is nyelvi segítségre szorulnak, ennek mértéke a születési helyüktől és az előzetes iskolázottságuktól függ. Nem utolsó sorban attól, hogy milyen nyelven tanultak Magyarországra érkezésük előtt: magyar tannyelvű oktatásban vettek-e részt, illetve milyen intenzitású magyar tanulmányokat folytattak.

Jelenlétük nem azonosítható be a statisztikai adatokból, így statisztikailag nem jelennek meg rászoruló csoportként.

A statisztikai adatok rendszerezésére és az ott megjelenő csoportok összehasonlítására a 2015/2016-os tanévben volt mód utoljára, aminek az az oka, hogy a 2016/2017-es tanévtől átalakításra került a középfokú oktatás. Ennek értelmében az eddigi statisztikában megjelenő szakiskolákat onnantól fogva szakközépiskolának nevezik, ahol a három éves szakmai vizsga után további két év elvégzésével érettségizni lehet jutni. Fontos továbbá, hogy ezek az iskolák lesznek azok az intézmények, ahová a sajátos nevelési igényű tanulókat lehet majd beiskolázni. Az eddigi szakközépiskolák neve szakgimnáziummá alakul át, a gimnáziumok korábbi elnevezése nem változik. Az egyes csoportok közötti arány leírására a *statisztikai évkönyv* már az új elnevezéseket használja (Magyarország, 2016 – 2017:47).

A tanulók köznevelési intézmények szerinti bemutatásából látható, hogy a külföldi gyermekek közül lényegesen kevesebb gyerek jár óvodába, mint ahányan később iskolába (7. táblázat). Ez következhet abból, hogy iskoláskorú gyermek több érkezett Magyarországra, mint óvodás, vagy abból, hogy óvodai nevelésbe kisebb arányban kerülnek a bevándorló háttérű gyermekek, mint iskolába. Ha a 8. táblázat *Egyéb* kategóriáját<sup>20</sup> összevetjük a közoktatási intézmények foka szerinti összes tanuló számával, akkor az adatsorok alapján megállapítható az, hogy a harmadik országbéli migránsok az óvodákat nagyobb arányban veszik igénybe a határon túli területekről – illetve a felsorolt országokból – érkezőkhöz képest. Az általános iskolákban ugyanez az arány hozzávetőlegesen fele-fele arányra módosul, majd a középfokú oktatásban lényegesen alacsonyabb arányban vesznek részt az *Külföldi állampolgárságú óvodások és tanulók száma az oktatási intézmények típusa szerint* című táblázat *Egyéb* kategóriába eső

---

<sup>20</sup> A *Külföldi állampolgárságú óvodások és tanulók száma az oktatási intézmények típusa szerint* című táblázatot nézve minden oktatási intézménytípusra vonatkozóan két oszlop jelenik meg (8. táblázat). Az *Egyéb* kategória a harmadik országbéli migránsok száma, vagyis akik a Kínából, Vietnámból, arab országokból származó bevándorlók, továbbá menekült családokból kikerülő afrikai, közel-keleti tanulók. Az *Összesen* oszlopban pedig a Horvátországból, Szlovéniából, Bosznia-Hercegovinából, Szerbiából, Romániából, Szlovákiából és Ukrajnából származók és az *Egyéb* kategóriába tartozó országokból érkezők száma látható összesítve. Ez azért fontos, mert a Magyarországot övező térségben található országokból érkezők bizonyos – feltehetően nagyobb – része beszél már magyarul az országba érkezésük előtt, míg az *Egyéb* kategóriába esők szinte biztos, hogy nem rendelkeznek előzetes magyar nyelvtudással (Schmidt 2014).

tanulók, mint a többiek (8. táblázat). Az adatokból az a következtetés vonható le, hogy az általános iskola befejezése után nem tanulnak tovább a harmadik országbéli diákok. Ennek az lehet az oka, hogy nagy valószínűséggel munkába állnak a saját családjuk vagy a rokoni, ismeretségi körükbe tartozó vállalkozásokban, másrészt az iskolakötelezettségi korhatáron belül nem fejezik be a közoktatási intézmények látogatását, ezért már nem tanulnak tovább.

2015/16	Magyar tanulók száma	Külföldi tanulók száma	Százalékos arány (%)
Óvoda	321 012	3 078	0,0095
Általános iskola	747 616	7 384	0,0098
Szakiskola	90 178	343	0,0038
Középiskola	426 840	4 346	0,01

Forrás: Statisztikai tájékoztató. Oktatási Évkönyv 2015/2016

7. táblázat Magyar és külföldi állampolgárságú óvodások és tanulók száma a közoktatásban

Tanév	Óvoda		Általános iskola		Szakiskola		Középiskola	
	Egyéb	Összesen	Egyéb	Összesen	Egyéb	Összesen	Egyéb	Összesen
2006/07	1 092	1 548	2 309	4 496	119	741	1 480	4 921
2007/08	1 089	1 603	2 060	4 399	109	633	1 420	4 281
2008/09	1 030	1 629	2 336	4 224	89	448	1 477	4 075
2009/10	914	1 516	2 007	4 200	57	462	964	3 667
2010/11	1 019	1 701	2 093	4 288	61	487	1 236	3 659
2011/12	1 580	2 366	3 504	5 954	106	520	1 827	4 190
2012/13	1 907	2 696	3 990	6 310	106	450	2 118	4 381
2013/14	2 075	2 851	4 267	6 561	50	302	2 190	4 266
2014/15	2 152	2 979	4 573	6 943	111	364	2 174	4 366
2015/16	2 172	3 078	4 892	7 384	97	343	2 149	4 346
2016/17	Az adatok 2018-ban lesznek elérhetőek.							

Forrás: Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2015/16

8. táblázat Külföldi állampolgárságú óvodások és tanulók száma az oktatási intézmények típusa szerint

### 3.4. A menedékjog és ellátás szabályozása

#### 3.4.1. A jogi státuszok áttekintése

A jelenleg hatályos 1997. évi CXXXIX. törvényt felváltó, *A menedékjogról szóló 2007. évi LXXX. törvény* meghatározza a menekült, a menedékes és az oltalmazott jogállást. Az 1997. évi CXXXIX. törvény szerint menekült az a külföldi, aki faji, illetve vallási okok, nemzeti hovatartozása, meghatározott társadalmi csoporthoz tartozása, politikai meggyőződése miatti üldöztetése vagy az üldözéstől való megalapozott félelme miatt származási országán kívül tartózkodik, és nem tudja, vagy az üldözéstől való félelmében nem kívánja a származási országa védelmét igénybe venni, feltéve, hogy az érintett kérelmére a menekültügyi hatóság menekültként elismerte (2007. évi LXXX. tv. 6. § (1–2) bek.). A jelenleg hatályos jogi szöveg szerint Magyarország menekültként ismeri el azt a külföldit, akinek az esetében az Alaptörvény XIV. cikk (3) bekezdésében meghatározott feltételek fennállnak.

Az európai uniós jogi szabályozás magyar jogba átültetése miatt a 2007. évi LXXX. törvényben megjelenő új védelmi kategória az *oltalmazotti* jogállás. Magyarország oltalmazottként kiegészítő védelemben részesíti azt a külföldit, aki nem felel meg a menekültkénti elismerés feltételeinek, de fennáll annak a veszélye, hogy származási országába történő visszatérése esetén a 2011/95/EU irányelv 15. cikke szerinti súlyos sérelem érné. Súlyos sérelem alatt a magyar jogi szabályozás hátterét alkotó uniós jog a következőket érti: halálbüntetéssel fenyegetés, kínzás, kegyetlen, embertelen vagy megalázó bánásmód vagy büntetés alkalmazása, a polgári személy életének vagy testi épségének súlyos fenyegetettsége, amely nemzetközi vagy belső fegyveres konfliktus során alkalmazott megkülönböztetés nélküli erőszak következménye) (Szűcsné dr Siska Katalin 2008 idézi: Gúti–Schmidt 2012). Az oltalmazott jogállását három évente felül kell vizsgálni. Az oltalmazottat és a menekültet a magyar állampolgárokkal megegyező jogok illetik meg, és kötelezettségek terhelik, azzal az eltéréssel, hogy az oltalmazott külön jogszabályban meghatározott úti okmányra jogosult (2007. évi LXXX. tv. 17. cikk).

A 2007. évi LXXX. törvény alapján a Magyar Köztársaság *menedékes*ként ideiglenes védelemben részesíti azt a külföldit, aki a Magyar Köztársaság területére tömegesen menekülők olyan csoportjába tartozik, amelyet az *Európai Unió Tanácsa a 2001/55/EK tanácsi irányelv* szerint ideiglenes védelemre jogosultként elismert, vagy az *Országgyűlés* ismerte el ideiglenes védelemre jogosultként, mivel a csoportba tartozó személyek hazájukból fegyveres konfliktus, polgárháború vagy etnikai összecsapás,

illetve az emberi jogok általános, módszeres vagy durva megsértése – így különösen kínzás, kegyetlen, embertelen vagy megalázó bánásmód – miatt elmenekülni kényszerültek. Az ideiglenes védelem időtartama: *egy év* (2007. évi LXXX. tv. 19. cikk). A menedékes jogállás a jelenleg hatályban lévő törvény szerint az Európai Tanács vagy a magyar Kormány határozata alapján jön létre, és csoportos védelmet jelent. Ritkán alkalmazott védelmi kategória, a magyar kormány eddig a délszláv háború idején a bosnyák menekülteket részesítette ebben a védelmi formában, még az 1997. évi CXXXIX. tv. hatályba lépése előtt (Gúti–Schmidt 2012).

A menekültügyi jogszabályok 2016. évi módosítása a külföldiekre vonatkozó általános szabályok (2007. évi II. törvény) közül beemelte a menedékjogi státuszok körébe a *befogadott* jogállást. A hatályos szabályozás alapján Magyarország befogadottként védelemben részesíti azt a külföldit, aki nem felel meg a menekültként vagy oltalmazottként való elismerés feltételeinek, de fennáll annak a veszélye, hogy származási országába történő visszatérése esetén faji, illetve vallási okok, nemzeti hovatartozása, meghatározott társadalmi csoporthoz tartozása, vagy politikai meggyőződése miatt üldöztetés veszélyének vagy az Alaptörvény XIV. cikk (2) bekezdésében meghatározott magatartásnak lenne kitéve, és nincs olyan biztonságos harmadik ország, amely befogadja. (2007. évi LXXX. törvény 25/A. §). A befogadott jogállás évente felülvizsgálatra kerül (2007. évi LXXX. törvény 25/B. § (2)).

### **3.4.2. A menekültügyre vonatkozó ágazati szabályozás**

#### **3.4.2.1. Az „első” korszak**

Magyarországon a nemzetközi védelem alatt állókra az első átfogó jogi szabályozást a menedékjogról szóló 1997. évi CXXXIX. adta. A menedékjogi törvényhez kapcsolódó ellátási rendszert a 25/1998. (II. 18.) kormányrendelet szabályozta. A magyar állam a menekült és a menedékes jogi státusz valamelyikével rendelkezők számára egészségügyi ellátást, utazási és beiskolázási támogatást, rendszeres létfenntartási támogatást, otthonteremtési támogatást biztosított. A menekültek számára ingyenes magyar nyelv oktatás volt elérhető, amelynek értelmében az elismert menekültek *360 óra*s alapfokú magyar nyelvi oktatásra voltak jogosultak, amit az elismerésüktől számított egy éven belül állt módjukban igénybe venni.

### 3.4.2.2. A „második” korszak

A *menedékjogról szóló 1997. évi CXXXIX. törvényt és végrehajtási rendeleteit felváltotta a menedékjogról szóló 2007 évi LXXX. törvény és a végrehajtásáról szóló 301/2007 (XI. 9.) kormányrendelet. A két törvény közötti alapvető különbség az uniós jog alapján az oltalmazotti kategória bevezetéséből, valamint az ellátási rendszer átalakításából fakad, amely az akkori európai szabályozásokhoz és trendekhez igazodva hozott változtatásokat. A különböző nemzetközi védelmi státusszal rendelkezők (a menekültek, az oltalmazottak és a menedékesek) az elismeréstől számított két éven belül a Bevándorlási és Állampolgársági Hivatal (továbbiakban BÁH, amelynek elnevezése 2017. január 1-től Bevándorlási és Menekültügyi Hivatalra változott) által közbeszerzési eljárás útján választott intézményben 520 óras ingyenes alap-, illetve ingyenes középfokú szintre eljuttató magyar mint idegen nyelvi oktatáson vehettek részt, amennyiben az intézmény által meghatározott feltételek szerint tanulmányaikat folyamatosan végezték, és a nyelvi szolgáltató által előírt vizsgakövetelményeknek eleget tettek. A vizsgakövetelmények kurzuszáró írásbeli és/vagy szóbeli teszteket jelentettek a valóságban. Továbbá díjmentes volt számukra a megjelölt intézményben szervezett, államilag elismert, „A”, „B” vagy „C” típusú alap-, illetve középfokú magyar nyelvvizsga megszerzése is. A nyelvoktatáson való részvétel előfeltétele volt a rendszeres létfenntartási támogatásnak<sup>21</sup>. (Az eljárás során a BÁH alkalmassági feltételként jelölte meg a nyelvi szolgáltatókkal szemben, hogy (a) csak magyar mint idegen nyelv szakos tanári diplomával rendelkező személyekkel végeztethették az oktatást, (b) a nyelvi szolgáltatónak a Felnőttképzési Akkreditáló Testület [továbbiakban: FAT] által akkreditált képzőintézmény kellett lennie és/vagy ugyanezen Testület által akkreditált magyar mint idegen nyelv tanítására alkalmas programmal kellett rendelkeznie. Ez azt jelenti, hogy kötelező az intézmény FAT általi akkreditációja, viszont a magyar mint idegen nyelvi szakképzettség akkreditációja nem volt szükséges, noha ez utóbbi fontosabb volna, mint az általános felnőttképzési akkreditáció Gúti–Schmidt 2012).*

---

<sup>21</sup> Kivéve akkor, ha a menekült, illetve az oltalmazott a 6. életévét még nem, illetve a 60. életévét már betöltötte, vagy szakorvos igazolta azt, hogy a magyar nyelv elsajátítása tartós és visszafordíthatatlan egészségromlása, szellemi vagy testi fogyatékosága, súlyos trauma elszenvedése következtében kialakult állapot vagy betegség, illetve terheesség miatt nem volt elvárható (301/2007. (XI. 9.) Korm. rendelet 52. § (4) bek., 2014. január 1-jéig hatályos szabályozás.

### 3.4.2.3. A „harmadik” korszak

A harmadik korszakot *A menedékjogról szóló 2007. évi LXXX törvény*, valamint e törvény végrehajtásáról szóló 301/2007. (XI.9.) kormányrendelet módosítása, különösen a 2013. évi CXCVIII. törvény (Lábjegyzet: ez az ún. „salátatörvény” sok egyéb, a Belügyminisztérium szabályozási feladatkörébe tartozó kérdés mellett vezette be az integrációs szerződést.) és az egyes migrációs, illetve menekültügyi tárgyú és más kormányrendeletek jogharmonizációs célú módosításáról szóló 446/2013. (XI. 28.) kormányrendelet, továbbá az 1698/2013. (X. 4.) Korm. határozattal elfogadott Migrációs Stratégia és az azon alapuló, az *Európai Unió által a 2014–2020. ciklusban létrehozásra kerülő Menekültügyi és Migrációs Alaphoz kapcsolódó hétéves stratégia tervdokumentum* (a továbbiakban: MMA) határozza meg. A dokumentumban vázolt migrációs stratégia valamennyi korszak közül a legrészletesebb, a külföldiek legszélesebb körét érintő ellátási rendszert tartalmazza.

Az MMA a legális migránsok esetében a huzamos tartózkodás megszerzésének feltételét továbbra is a lakhatás és megélhetés egyéni finanszírozásával határozza meg. További társadalmi integrációt elősegítő feltételt nem szab meg, így *a magyar nyelv tanulását és interkulturális ismeretek megszerzését nem tartja szükségesnek huzamos tartózkodás esetén* (MMA 2013:71).

Az MMA a nemzetközi védelemben részesülteket, valamint hontalanokat halmozottan hátrányos helyzetű csoportként tartja nyilván, mivel nincs jövedelmük, lakhatásuk megoldatlan, szakképzetlenek, és nem beszélnek a magyar nyelvet (MMA 2013:70). A menedékjogról szóló törvény hatályos változatával összhangban számukra dolgozták ki az egyéni integrációs szerződések rendszerét, amelynek lényege, hogy a menekültek és az oltalmazottak egyéni szociális helyzetük alapján normatív támogatásban részesültek az egyéni felelősségén alapuló, önálló életvitel mielőbbi megteremtésének céljából. Ezt a célt az állam egyéni integrációs szerződés megkötésével biztosította, amelynek értelmében normatív támogatásban részesültek a nemzetközi védelem alatt állók. Az említett csoportba tartozók az integrációs állami segítség igénybevételére maximum 2 évig voltak jogosultak. Az integrációs szerződést a családsegítő szolgálatokon keresztül kötötték meg. A disszertáció szempontjából lényeges, hogy megszűnt a menekültügyi hatóság által korábban biztosított ingyenes magyar nyelvoktatás menekültek és oltalmazottak részére, ez a szolgáltatás már csak menedékesek számára biztosítható. Mindemellett a szerződésnek részét képezte, hogy a menekültek és oltalmazottak esetében a beilleszkedési támogatások igénybevételének



feltétele volt a magyar nyelvi képzésen való részvétel, amelynek szolgáltatóját nem határozza meg a tervdokumentum (MMA 2013:71). A munkavállalást illetően a szabályozás szerint a menekült és az oltalmazott szabadon – a magyar állampolgárokkal azonos feltételek szerint – vállalhat munkát, a hontalan pedig munkavállalási engedéllyel (MMA 2013:72). A lakhatás megoldása nehézségekbe ütközik a menekültek, oltalmazottak és hontalanok számára, a probléma megoldása a civil szervezetekre és az önkormányzatokra hárult (MMA 2013:72).

#### **3.4.2.4. A „negyedik” korszak**

A menedékjogról szóló 2007. évi LXXX. törvény 2016. évi módosítása<sup>22</sup>, értelmében a menekültügyi hatóság a menekültkénti (2007. évi LXXX. törvény 7/A. §) és oltalmazottkénti (2007. évi LXXX. törvény 14. §) elismerés feltételeinek fennállását az elismerést követően legalább háromévente felülvizsgálja.

A társadalmi beilleszkedés szempontjából nézve ezt az időszakot az integrációs szerződések megszüntetése jellemzi, amely maga után vonta azt, hogy a nemzetközi védelem alatt állók valamennyi csoportja (a menedékes hipotetikus kategóriájától eltekintve) ellátás nélkül maradt a magyar nyelvi fejlesztésüket illetően is. A korábban, 2016. június 1-je előtt megkötött integrációs szerződésekben vállalt ellátásokat ugyanakkor az állam továbbra is biztosítja<sup>23</sup>. Ebből az időszakból csak a pályázati alapon megvalósított magyar nyelvi képzésekre vonatkozóan állnak rendelkezésre információk, nem lehet tudni olyan szolgáltatókról, akik az állami, önkormányzati feladatok keretében nyelvi kurzusokat biztosítanak. Az MMA dokumentumban vázolt integrációs stratégia nem jött létre, és a civil szervezeteken kívül szervezett magyar nyelvi képzés sincs beépítve az ellátási rendszerbe.

---

<sup>22</sup> Beiktatta: 2016. évi XXXIX. törvény 71. §. Hatályos: 2016. VI. 1-től.

<sup>23</sup> *Az egyes migrációs tárgyú és ezekkel összefüggésben más törvények módosításáról* szóló 2016. évi XXXIX. törvény 88. § (5) bekezdése alapján a korábban biztosított támogatásokat a támogatás megítélése idején hatályos jogszabályok szerint kell továbbfolyósítani, továbbá a 2. *A szociális igazgatásról és szociális ellátásokról szóló 1993. évi III. törvény módosítása* alfejezetében a 4. § A szociális igazgatásról és szociális ellátásokról szóló 1993. évi III. törvénybe illesztett 140/V. § alapján, a 2016. június 1-jét megelőzően előterjesztett kérelem alapján megkötött integrációs szerződések tekintetében továbbra is biztosítani kell a szociál- és nyugdíjpolitikáért felelős miniszter által kijelölt településen és fővárosi kerületben működő családsegítést ellátó szolgáltatóknak a menedékjogról szóló törvényben meghatározott integrációs szerződésbe foglalt társadalmi beilleszkedés elősegítését.

Az ellátási rendszer a menekült és az oltalmazott státusszal rendelkezőknek rászorultságuk esetén az elismerésük után 30 napig biztosít jogosultságot a befogadás anyagi feltételeinek igénybevételére, valamint a befogadó állomáson való tartózkodásra (2007. évi LXXX. törvény 32. § (1). Emellett egészségügyi ellátásra jogosultak az elismerésüktől számított hat hónapig (2007. évi LXXX. törvény 32. § (1a).

### **3.5. A közoktatásba való belépés jogi háttere**

#### **3.5.1. A köznevelés feladata**

A nemzeti köznevelési törvény minden Magyarországon tartózkodó gyermekre és tanulóra vonatkozóan megfogalmaz célokat, és jövőképet ad a társadalmi beilleszkedés és működés alapjaihoz. A 2011. évi CXC. törvény 1. § (1) értelmében a köznevelési törvény célja az, hogy a gyermekek és fiatalok olyan oktatásban és nevelésben részesüljenek, amelynek hatására felelősségteljes állampolgárokká válnak. Kiemelt célként fogalmazódik meg a társadalmi leszakadás megakadályozása és a tehetséggondozás biztosítása. Ugyanennek a törvénynek az 1. § (2) bekezdése szerint a „köznevelés közszolgálat”, amely arra irányul, hogy megteremtse „a magyar társadalom hosszú távú fejlődésének feltételeit”.

#### **3.5.2. A külföldiek jelenlétének jogi szabályozása a magyar közoktatásban**

Magyarországon a külföldiek közoktatásba való belépésének és jelenlétének jogi szabályozását a *2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről* látta el 2016-ig. E törvény 51. *Nemzetközi vonatkozású rendelkezések* része alapján kezdhették meg a tanulók a köznevelésbe való belépést.

A disszertáció szempontjából a 2015-ös évi jogszabályi tér a lényeges, mert ebben az időszakban választottam ki a kutatási alanyokat, valamint ebben a jogszabályi térben<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> A disszertációban szereplő kutatási alanyok magyarországi tartózkodását és integrációját nem érintette a tranzitória intézménye, mivel annak bevezetése előtt léptek be az ország területére. A tranzitória az alábbi rendelkezések alapján működik. Az ott tartózkodókra vonatkozó jogszabályokat *az államhatárról szóló* 2007. évi LXXXIX. törvény 5. §. és 15/A. §. határozza meg. A *Tranzitória kialakítására vonatkozó szabályok* (Beiktatta: 2015. CXL. törvény 20. §. hatályos: 2015. IX. 8-tól.) című részben a 15/A. § (Beiktatta: 2015. CXL. törvény 20. §. hatályos: 2015. IX. 8-tól.) alatt található. A Magyarország területén tartózkodó menedékesek és a tranzitóriában tartózkodó gyermekek oktatását illetően a 90. § (9)

kezdődött meg az adatgyűjtés. Lényeges kutatási szempont az interjúkban megjelenő tematikus narratív mintázat és a bevezetett változtatások viszonya, hiszen ezek az interjúalanyokra is hatással lehetnek. A tematikus narratív mintázattal foglalkozó fejezet ezt a szempontot mélyebben kifejti. A közoktatásra vonatkozó törvényi szabályozást két lépcsőben mutatom be, így a kutatás adatfelvételének ideje alatt hatályban lévő szabályozás esetében azokon a helyeken, ahol 2016 során módosítás történt a 2015-ös jogszabályokban, ott feltüntettem az évszámot. A korábbi, 2015. évi és a megváltozott, jelenleg is hatályban lévő intézkedéseket egymással összehasonlítva mutatom be, annak érdekében, hogy a két szabályozási rendszer között megjelenő különbségek minél jobban láthatóvá váljanak. Emellett az is megmutatkozik, hogy miként változott a közoktatásba érkező külföldi tanulókra vonatkozó jogi környezet: miként bővült vagy szűkült a beilleszkedésükre irányuló ellátások rendszere. Először az alanyi jogon járó szabályozásokat, majd az oktatási-nevelési intézmények létrehozásához kapcsolódó intézkedéseket mutatom be.

A nem magyar állampolgár kiskorú abban az esetben válik óvodai ellátásra jogosulttá, illetve tankötelessé Magyarországon, ha a menedékjogról szóló törvény úgy rendelkezik (2015. Nkt. 92. § (1) a). A jogállás tekintetében az a változtatás történt, hogy a menekült, oltalmazott, menedékes és *A menedékjogról szóló 2007. évi LXXX. törvény 25/B. § (1) bekezdés b) pontja* alapján befogadott jogállással rendelkezők is bekapcsolódhatnak a közoktatásba (2016. évi CXXVI. törvény 17 § (1), amely hatályos 2016. XI. 30.). Továbbá tanköteles, ha a harmadik országbeli állampolgárok beutazásáról és tartózkodásáról szóló törvény hatálya alá tartozik, és bevándorolt vagy letelepedett jogállású, vagy Magyarország területén való tartózkodásra jogosító engedéllyel rendelkezik (Nkt. 92. § (1) c); valamint ha a szülő három hónapot meghaladó tartózkodásra jogosító engedéllyel rendelkezik (2015. Nkt. 92. § (5)). A tartózkodás minimum időtartamára irányuló módosítás értelmében a szülő és a gyermek, vagyis a tanuló egyaránt három hónapot meghaladó időtartamra rendelkezik engedéllyel (2016. Nkt. 92. § (5)). Emellett az Európai Parlament és a Tanács 2004/38/EK 2004. április 29-én hatályba lépett irányelvének megfelelően az Európai Unió polgárainak és családtagjaiknak a tagállamok területén történő szabad mozgáshoz és tartózkodáshoz való jogáról, a szabad mozgás és tartózkodás jogával rendelkező személyek beutazásáról és

---

(Módosította: 2017. évi LXX. törvény 21. § (7).) bekezdése tekinthető irányadónak. (2007. évi LXXXIX. törvény az államhatárról).

tartózkodásáról szóló törvény szerint a szabad mozgás és tartózkodás jogát Magyarországon gyakorolja (2016. Nkt. 92. § (1) b); valamint az a nem magyar állampolgár, aki az oktatásért felelős miniszter meghívólevelével rendelkezik, és a meghívólevélben meghatározott ellátást a magyar állampolgárokkal azonos feltételek szerint veheti igénybe (2016. Nkt. 92. § (6)).

Az a nem magyar állampolgár, aki nem tartozik a fentebb leírt kategóriák hatálya alá – ha nemzetközi szerződés vagy jogszabály másképpen nem rendelkezik –, az óvodai, iskolai és kollégiumi ellátásért, továbbá a pedagógiai szakszolgálat igénybevételéért díjat fizet. A díj nem haladhatja meg a szakmai feladatra jutó folyó kiadások egy tanulóra jutó hányadát. Ugyanakkor a köznevelési intézmény vezetője a díjat a fenntartó által meghatározott szabályok alapján csökkentheti vagy elengedheti (Nkt. 92. § (7)). E pontban nem történt változtatás a 2016-os évben.

A Magyarországon tartózkodó nem magyar állampolgár jogosult arra, hogy az óvodai nevelést, a kollégiumi ellátást, a pedagógiai szakszolgálatokat, továbbá – ha a magyar jog szerinti tanköteles kort eléri – az iskolai nevelést, oktatást a tankötelezettség fennállásáig, továbbá a tankötelezettség ideje alatt megkezdett és a tankötelezettség megszűnése után folytatott tanulmányokat a magyar állampolgárokkal azonos feltételekkel vegye igénybe (2015. Nkt. 92. § (3)). A törvény szövegében az a változtatás lépett életbe, hogy a (3) bekezdésben (megállapította: 2016. évi CXXVI. törvény 17. § (2) hatályos: 2016. XI. 30-tól) leírt ellátásokra abban az esetben válnak jogosulttá a tanulók, ha a 92. § (1) bekezdésben foglalt feltételeknek megfelelnek (2016. Nkt. 92 § (1)). A módosítás értelmében az iskolai nevelést és oktatást a tanuló a tankötelezettség fennállása és a tizenharmadik életéve betöltése előtt megkezdett tanulmányok befejezéséig a magyar állampolgárokkal azonos feltételekkel veheti igénybe (2016. Nkt. 92 § (3)). Ugyanakkor a nemzeti köznevelésről szóló törvény 45. § (3) bekezdése alapján a tankötelezettség annak a tanévnek a végéig tart, amelyben a tanuló a tizenhatodik életévét betölti (Nkt. 45. § (3)), melyet a 2014. évi CV. törvény 28 § (8) bekezdése módosít. A 45. § (3) bekezdése kitér a sajátos nevelési igényű tanuló tankötelezettségére, amely meghosszabbítható annak a tanítási évnél a végéig, amelyben a tanuló a huszonharmadik életévét betölti. A tankötelezettség meghosszabbításáról a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az iskola igazgatója dönt (2015. Nkt. 45. § (3)).

A gyermek tankötelezetté válik abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig a hatodik életévét betölti, illetve legkésőbb az azt követő évben (2015. Nkt. 45. § (2)). Ez

azzal egészül ki, hogy lehetőség nyílik további egy nevelési évig az óvodai ellátásban maradni a szakértői bizottság javaslatára (2016. Nkt. 45. § (2)).

A gyermek beiskolázásakor a feltételek meglétét a tanuló nevelési-oktatási intézménybe történő felvételénél igazolni kell (Nkt. 92. § (2)). A köznevelés igénybevételére jogosultak az elismerés iránti kérelem benyújtásától kezdődően gyakorolhatják a törvény által meghatározott jogokat (Nkt. 92. § (4)). A külföldön megkezdett és befejezetlen tanulmányok a magyar köznevelés iskolarendszerében folytathatók. A tanulmányok beszámításáról, továbbá a tanuló felvételéről az iskola igazgatója dönt. Ha a beszámítás kérdésében az iskola igazgatója nem tud dönteni, akkor be kell szereznie az oktatásért felelős miniszter, szakképzés esetén a szakképesítésért felelős miniszter véleményét (Nkt. 92. § (9–10)). A leírt tanulói csoportok óvodai neveléséhez, iskolai nevelés-oktatáshoz az oktatásért felelős miniszter nevelési-oktatási programokat ad ki (Nkt. 92. § (8)). Változtatás a törvény szövegében nem történt.

Az értékelési rendszer és az értékelési szempontok tekintetében a köznevelési törvény és a Nemzeti Alaptanterv (NAT) mindössze egy ponton tér ki egy lábjegyzet erejéig a magyar mint idegen nyelv és a migráns tanulókkal kapcsolatos tanítási gyakorlat szabályozására, ahol hivatkozik a kerettantervekre. A lábjegyzet szövege:

„A nemzetiségek nyelvének nemzetiségi nyelvként történő tanításáról külön jogszabály rendelkezik. A magyar mint idegen nyelv tantárgyi tartalmait – sajátos helyzete miatt – a kerettantervek külön szabályozzák. A tantárgy beemelése a közoktatásba azt a célt szolgálja, hogy a migráns és az idegen anyanyelvű diákok bármikor beléphessenek a magyar közoktatás rendszerébe, és ott sikeresen tudjanak teljesíteni. Másrészt a célok, feladatok, tartalmak megfogalmazása mintául szolgálhat a határainkon túl élő kisebbségi és származásnyelvi magyar diákok nyelvi oktatásában. A magyar mint idegen nyelv egyrészt beilleszkedik az élő idegen nyelv műveltségi területbe, másrészt rugalmasan alkalmazkodik a diákok sajátos helyzetéhez, nyelvtudásához. Emellett a diákok kulturális beilleszkedését segítő ismereteket nyújt, amivel hozzájárul egészséges személyiségfejlődésükhöz, valamint sikeres, konfliktusmentes boldogulásukhoz a magyar társadalomban.” (NAT 2012:10680)

A NAT hivatkozott részében a magyar mint idegen nyelv tantárgyi tartalmának szabályozását a kerettantervek hatáskörébe utalja. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) honlapján közzétett kerettantervekben azonban nem szerepel a *magyar mint idegen nyelv* tantárgyra vonatkozó szabályozás, még a tantárgy nevének az említése szintjén sem (vö: OFI honlap). Az általános iskola 1–4. és 5–8. évfolyam kerettanterveinek idegen nyelvi részét vizsgálva nem található utalás a magyarra mint idegen nyelvre. *A NAT által*

az egyes képzési szakaszokra minimumként meghatározott nyelvi szintek című táblázatban láthatóak a Közös Európai Referenciakeret (KER) szintrendszeréhez rendelt kimeneti szintek (9. táblázat). A kerettantervek idegen nyelvi szintrendszere semmiképpen sem értelmezhető a magyarra mint idegen nyelvre, mivel a KER nyelvi szintjei szerint a hatodik évfolyam végére az A1, nyolcadik évfolyam végére A2, 12. évfolyam végére B1, és a 12. évfolyam kimeneteként B1 szint az elvárt. (9. táblázat). A 9. évfolyam idegen nyelvi oktatásának B1-es szintű kimenete nem tekinthető magas elvárásnak. Az általános iskola 5–8. évfolyam kerettantervének *Bevezetés* című dokumentumában az idegen nyelvi kommunikáció mint kulcskompetencia a következőképpen foglalja össze a 8. évfolyam végén elérendő kimenetet:

„Megérti és használja a gyakoribb mindennapi kifejezéseket és a nagyon alapvető fordulatokat, amelyek célja a mindennapi szükségletek konkrét kielégítése. Képes egyszerű interakcióra, ha a másik személy lassan, világosan beszél és segítőkész.”

Ha azonban a meghatározott KER szinteket és az idézett szintleírást a magyar iskolai integrációhoz szükséges nyelvtudás szintjével kapcsoljuk össze – vagyis, hogy képes lesz-e egy tanuló ilyen szintű nyelvtudás mellett a magyar közoktatásban sikeresen részt venni –, akkor egyértelmű, hogy a kerettantervben szereplő szabályozás nem vonatkozhat a magyar mint idegen nyelv tantárgyi tartalmára. A B1-es szint ugyanis olyan küszöbszintű tudás, amely a magyar közoktatásba belépő nem magyar első nyelvű tanulót az első év után jellemezhet.

	4. évfolyam	6. évfolyam	8. évfolyam	10. évfolyam	12. évfolyam
<b>Első idegen nyelv</b>	KER-szintben nem megadható	A1	A2	B1 mínusz	B1
<b>Második idegen nyelv</b>	-	-	-	A1	A2

9. táblázat A NAT által az egyes képzési szakaszokra minimumként meghatározott nyelvi szintek

### **3.6. Az ellátórendszerben résztvevő civilszervezetek**

A magyarországi ellátórendszer alakulását az állami gondoskodás mellett a civil szervezetek aktivitása alapvetően meghatározta a kezdetektől fogva. A szolgáltatási rendszer alakulása és finanszírozása jelentős mértékben támaszkodott a nemzetközi pályázati forrásokra és szakmai trendekre. A következőkben négy civil szervezet bemutatásán keresztül képet kaphatunk az ellátó rendszer működéséről, amelynek középpontjában a magyar mint idegen nyelv tanítása áll.

#### **3.6.1. Artemisszió – az Interkulturális – Alapítvány**

Az Alapítvány küldetése, hogy a társadalom minél szélesebb rétegei számára lehetőséget biztosítson olyan tevékenységekben való részvételre, illetve olyan készségek elsajátítására, amelyek erősítik az emberek közötti kapcsolatokat, javítják a kommunikációs és konfliktuskezelési készségeket, hozzájárulnak a tolerancia, a kölcsönös megértés és az együttműködés kialakulásához. Az alapítvány fiatal kulturális antropológusok kezdeményezéseként jött létre 1998-ban, akik elméleti tudásukat és tudományos kutatási eredményeiket a társadalmi és egyéni fejlődés, és a nyitott gondolkodás kialakításának szolgálatába kívánják állítani. Az Alapítvány az interkulturális kommunikáció elméletének és gyakorlati alkalmazásának kutatása, terjesztése és felhasználása révén törekszik megvalósítani céljait. Kiemelten fontosnak tartja a szociálisan hátrányos helyzetű csoportok – munkanélküliek, kistelepüléseken élők, romák, bevándorlók – bevonását, esélyegyenlőségük növelését és a kirekesztés elleni küzdelmet. Céljait a különböző kulturális, etnikai és társadalmi csoportok közötti párbeszéd és közeledés erősítésén, a kölcsönös megértés elősegítésén, a hátrányos helyzetű csoportok társadalmi integrációjának támogatásán, a nemzetközi kulturális és tudományos kapcsolatok erősítésén, interkulturális képzési programok, képzési anyagok és módszertan kifejlesztésén és terjesztésén keresztül kívánja elérni.

##### **3.6.1.1. A társadalmi integrációra irányuló projektek**

2009-ben az Európai Integrációs Alap pályázatán keresztül a bevándorlók integrációját célzó programok indultak. Ezt követően 2010. január 1-től további integrációs projektek indultak az Európai Integrációs Alap (a továbbiakban EIA) és az Európai Menekültügyi Alap (a továbbiakban EMA) támogatásával. Az EIA által támogatott két projekt közül az

egyikben szociális területen dolgozóknak és pedagógusoknak tartottak továbbképzéseket, amíg a másik projekt keretében komplex szolgáltatási programot kínáltak bevándorlóknak, majd ugyanebbe a projektbe kapcsolódtak be az EMA finanszírozásával a menekültek. A komplex szolgáltatási programok keretében az Artemisszió Alapítvány vállalta, hogy a résztvevőket négy területen segíti. A résztvevő bevándorlók és menekültek munkaerőpiaci integrációjának elősegítésére szakmai gyakorlathoz juttatja őket, segít a megfelelő iskolai végzettség megszerzésében és az iskoláztatásban, mentorálja a programba jelentkezőket, és magyar mint idegen nyelvi korrepetálást tart.

2013-ban az EIA által finanszírozott projektben az Artemisszió Alapítvány a Menedék Migránsokat Segítő Egyesülettel (a továbbiakban Menedék Egyesület) partnerségben pályázott. A projekt célja a társadalmi beilleszkedés elősegítése volt a következő kilenc területen: beiskolázás közoktatási, szakiskolai és felsőoktatási intézményekbe, valamint tantárgyi felzárkóztatás, önkéntes mentorok bevonása, közösségi programok szervezése havi rendszerességgel, interkulturális képzések, egyéni munkaerőpiaci tanácsadás a Menedék Egyesület szociális munkásának bevonásával, munkaerőpiaci tréning, szakmai gyakorlat program, szociális tanácsadás és *Digitális Életpálya Térkép*. A programba belépők kiválasztására nagy hangsúlyt fektettek, így minimalizálva a programból való lemorzsolódást. Két lépésben történt a felvétel: az előszűrően felmérték, hogy megfelelő jogi státusszal rendelkezik-e a jelentkező, illetve hogy a kínált program válaszol-e a személyes igényeire. Ezt követően a második lépésben a Menedék Egyesület szociális munkásának aktív közreműködésével szociális felmérő interjú keretében fejlesztési tervet állítottak össze az ügyfél számára. A kiválasztottakkal önkéntes szerződést kötöttek, amelynek elsődleges szerepe az elköteleződés növelése volt.

Az Artemisszió Alapítvány a 2015-ös és a 2016-os évben jellemzően az interkulturalitáshoz kapcsolódó tréningeket tartott, amelyek az Artemisszió Kompetenciaközponton keresztül szerveződtek. 2015-ben a következő projekteket futtatták: *Interkulturális kommunikáció az egészségügyben*, *A globális nevelés helye az iskolai tanmenetben*, módszertani képzések, kommunikációs és konfliktuskezelési készségfejlesztő tréning interkulturális környezetben dolgozó szociális szakembereknek, interkulturális kompetenciafejlesztés iskolai környezetben.

2016-ban interkulturális kompetenciafejlesztő programokat szerveztek a rendészeti és szociális területen dolgozók számára, valamint interkulturális konfliktusok



kezelésének a technikájáról tartottak foglalkozásokat az egészségügyben dolgozóknak. Ezenkívül 2016-ban zárult le a *Digitális Életpálya Térkép* című képzéssorozat.

A külföldiek, azon belül a menekültek integrációja területén végzett kiemelkedő munkájuk elismeréseként a *Building Bridges* nevű programért az Artemisszió Alapítvány elnyerte az Európai Gazdasági és Szociális Bizottság 2016-os évi civil társadalmi díját. Ez a program az Alapítvány megalakulása óta felhalmozódott tudás és tapasztalat szintézisének tekinthető.

### **3.6.1.2. A magyar nyelvi fejlesztésre irányuló projektek**

Az Artemisszió Alapítvány programkínálatában folyamatosan jelen van a magyar mint idegen nyelvre (MID) vonatkozó fejlesztés. A hagyományos nyelvi készségfejlesztés mellett a középpontban a felzárkóztató, kiegészítő jellegű módszertan áll. Ennek értelmében a már meglévő ismeretek szintetizálása történik a mindennapi élethelyzetekre való felkészítésre fókuszálva. A tanárok önkéntesek, akik átlagosan 3–6 hónapot töltenek a projektekben, évente hozzávetőleg 10 fő bevonására kerül sor, az önkéntesség időtartama pedig 2 évben van maximalizálva. Az önkéntesek a kiválasztás után egy néhány alkalomból álló felkészítésen vesznek részt, amelynek során megismerik a kiemelt fontosságú nyelvi területeket érintő magyar mint idegen nyelvi korrepetálás módszertanát.

A tantermi foglalkozásokat megelőzően a diákok írásbeli és szóbeli szintfelmérésen esnek át, ami alapján kezdő-haladó A1 és haladóbb A2–B1 szintű csoportokba sorolják őket. A tantermi foglalkozások heti rendszerességgel szerveződnek. Valamennyi csoport meghatározott tematika szerint halad, a Gyöngyösi Livia – Hetesy Bálint: *Jó napot!* (Gyöngyösi–Hetesy 2011) és *Jó reggelt!* (Gyöngyösi–Hetesy 2014) tankönyvek alapján, valamint magasabb szinten a Erdős József – Prileszky Csilla: *Halló, itt Magyarország!* (Erdős–Prileszky 1992) című tankönyvpárral. A tantermi foglalkozásokat egészíti ki a *vasárnapi beszélgetés*, ahol vegyes szintű csoportokban főként a kiejtés és a szóbeli kifejezőkészség fejlesztése történik. A harmadik tanfolyamtípus az *outdoor órák* elnevezést kapta. Ennek keretében hétköznap az esti órákban két tanár részvételével folyik a tantermen kívüli nyelvtanulás. Éles helyzetekben gyakorolják a diákok a tantermi órákon tanult kommunikációs szituációkat. A nyelvi korrepetáláson kívül a közösségépítés is hangsúlyt kap, amit az interkulturális ismeretek

közvetítése erősít. Ennek keretében szerveznek filmklubot magyar filmek tematikával, valamint sportnapot és cirkuszlátogatást.

### **3.6.2. Cordelia Alapítvány a Szervezett Erőszak Áldozataiért**

Az interjúfelvétel az alapítvány igazgatójával és egy nyelvtanárral történt, melyet az alapítvány honlapján szereplő információkkal és szakirodalmi hivatkozásokkal egészítettem ki.

A Cordelia Alapítvány a Szervezett Erőszak Áldozataiért 1996-ban jött létre egy dániai koordinációban működő nemzetközi hálózat, az *IRCT (International Rehabilitation and Research Council for Torture Victims – Kínzás Áldozatainak Nemzetközi Rehabilitációs és Kutató Tanácsa)* akkreditált tagjaként dr. Hárdi Lilla pszichiáter, pszichoterapeuta kezdeményezésére, aki a szervezet orvos-igazgatója és egyben felelős szakmai koordinátora is.

A Cordelia Alapítvány elsődleges célja, hogy a származási országában kínzást vagy más súlyos traumát elszenvedett nemzetközi védelmet kérelmezőknek pszichiátriai, pszichoterápiás, pszichológiai kezeléssel, pszicho-szociális tanácsadást nyújtson. A terápiás tevékenység fő célcsoportja a menedékkérők, ha családdal érkeznek Magyarországra akkor a családtagjaik is. Magyarországon a megalakulásától kezdve a jelenig bezárólag az egyetlen olyan civil szervezet, amely a leírt speciális igényekkel rendelkező célcsoport pszichés, szomatikus és szociális panaszait komplex szolgáltatásrendszerben látja el. A nemzetközi védelem alatt állók esetében az állami egészségügyi ellátórendszer feladata lenne az állapotuknak megfelelő szervezett beteggondozás és kezelés. Ennek az alapellátásnak a biztosítását vállalja magára a Cordelia Alapítvány. Tevékenységének megszervezése és a folyamatos, fenntartható működés pályázati forrásokból kerül finanszírozásra. Ebben fő támogatókként jelenik meg az Európai Unió és az ENSZ Emberi Jogi Főbiztossága.

A szakmai munkában multikulturális tapasztalatokkal rendelkező terapeuták, pszichiáterek, pszichológusok és non-verbális terapeuták vesznek részt, akiket szociális munkások és képzett tolmácsok segítenek. A szakmai munkacsoport jellemzően a befogadó állomásokon találkozik a menekültekkel.

### **3.6.2.1. A traumatizált ügyfelek viselkedésének jellemzői és terápiája**

A traumatizáltság kiváltója egy sérülés, aminek eredményeképpen egy speciális reakció, magatartás figyelhető meg, amelyet poszttraumás stressz szindrómának (a továbbiakban PTSD) neveznek. A jelenség egy abnormális helyzetre adott normál válaszreakció, mely elvben bárkinél létrejöhet bizonyos életesemények, tartós megterhelést okozó állapotok, illetve katasztrófák után (Hárdi 2000).

A kínzás extrém traumája után jellemző a személyiség megváltozottságának érzése, ami egybeesik a traumát okozó személyek szándékával, hogy a személyt megalázzák, és szisztematikusan fájdalmakon keresztül megfoszzák emberi méltóságától (Kroó–Hárdi 2012).

A PTSD jellemzői a szorongás, a depresszió, az alvászavar, a rémálmok, a memóriazavarok, a szociális visszavonulás, az irritáltság, a tehetetlenségérzés, az érzelmi bénultság érzése, a visszatérő képek (*flashback*), a bűntudat, a bizalmatlanság, a rumináló gondolkodás, a testi ok nélküli fájdalom, az étvagytalanság, a megváltozottság és a megbántottság érzése (Hárdi 2000, Kroó 2013).

A kognitív funkciók, azon belül a memória- és a figyelem változásai tüneti szinten figyelmetlenségben, károsodott absztrakt gondolkodásban, hibás ítéletalkotásban, figyelem- és koncentrációzavarban, döntésképtelenségben, emlékezetzavarban mutatkoznak meg. A gondolkodás és a beszéd zavarai körülményeskedő beszédben, gondolatszökellésben, az asszociációs lánc elvesztésében, préselt beszédben és érintőlegességben jelentkeznek (Hárdi 2000).

A terápia célja, hogy a kínzás következtében a saját testétől elidegenedett személy újra kapcsolatba kerüljön önmagával, illetve ezen keresztül a környezetével is. A foglalkozások az elvesztett bizalom, az önértékelés visszanyerésére fókuszálnak. A megkapaszkodási képesség ellehetetlenülése olyan frusztrációt okoz, hogy a személy az alapbizalom visszanyerése nélkül képtelen működőképes emberi kapcsolatok kialakítására és fenntartására. A terápiás üléseken feldolgozásra kerül a kínzás okozta trauma, ami megteremti a terapeuta és a páciens közötti bizalmat, amely más emberi kapcsolatokra is alkalmazhatóvá válik (Hárdi 2000).

### **3.6.2.2. Magyarnyelv-oktatás**

A Cordelia Alapítványnál a 2000-es évek elején indult el a magyarnyelv-oktatás. Az alapítvány munkatársai úgy látták, hogy szükséges lenne speciális, traumatizált

külföldieknek szervezett nyelvtanfolyam, mivel a normál nyelvkurzusokon kis határfokkal, gyenge eredménnyel képes ez a célcsoport tanulni. 2001-ben egy önkéntes bevonásával indultak a nyelvórák az alapítvány székhelyén. 2002-től az Európai Menekültügyi Alap által finanszírozott program keretében a Magyar Vöröskereszttel együttműködve folytatódott a munka a Vöröskereszt közösségi szállásán. A tanfolyamokon főként afrikai, afgán és kurd férfiak vettek részt. 2004 és 2006 között a Cordelia Alapítvány székhelyén túl folyamatosan bővült a tanfolyami kínálat további oktatóhelyeken: a Debreceni, a Békéscsabai és a Bicskei Befogadóállomáson. A nyelvtanár kijáró jelleggel a hét egy-egy napját töltötte a vidéki helyszíneken. Általában két nyelvi szinten tanultak a diákok, kezdő és haladóbb szinten.

A nyelvi órák a kommunikáció központú módszertant követve elsősorban a mindennapi életben használatos szóbeli és írásbeli kommunikációs stratégiák kialakítására fókuszáltak. A traumatizált diákok érzelmi sérültsége miatt kiemelkedően fontos a tanár-diák kapcsolat bizalmi alapon történő szerveződése. Ennek megteremtése érdekében a tanár részt vett a diák pszichoterápiájának néhány ülésén, ahol a megismerkedésen és a közös élményeken keresztül megnyílt az út a tanulási helyzetben a szerepek elfogadásához. A kognitív funkciók eltérő működéséből fakadó jelenségek kezelésére – például a megváltozott memóriefunkciók vagy a figyelemkoncentráció zavarai – repetitív jellegű módszer került kialakításra, amely lehetővé teszi, hogy a tananyag a normál kognitív működéssel rendelkező tanulókhhoz hasonló módon beépüljön a memóriegységekbe. A beépülésen túl lényeges, hogy a tanult anyaghoz kapcsolódó elérési útvonalak érzelmileg minél kevésbé legyenek terheltek, vagyis a tanulási helyzet a lehető legoldottabb legyen. A tanár szaktudása és a diákokra irányuló érzelmi ráhangoltsága a kulcsa a sikeres tanulási folyamatnak.

A leírt sajátos oktatási helyzethez illeszkedő tananyag fejlesztésére is szükség volt. Az oktatás kezdeti szakaszában angol nyelvkönyvek alapján készültek a tananyagok, később Erdős – Prileszky: *Halló, itt Magyarország!* című tankönyvét használták az önálló tananyagkészítés mellett (Erdős–Prileszky 1992). Nagy hangsúlyt kapott a magas kommunikatív értékű szituatív nyelv, erősen funkcióorientált nyelvtani ismeretekkel. A tanulók között voltak, akik alacsony iskolázottságuk miatt valószínűsíthetően még az anyanyelvükön is nehezen írtak–olvastak, a latin ábécé idegensége pedig további nehézségeket okozott. Erre a helyzetre reflektálva az alfabetizálás központi szerepet töltött be a nyelvtanulás folyamatában.

A kommunikatív kompetencia fejlesztése, a magyar nyelven történő interakciók mihamarabbi elsajátítása és a PTSD-ben szenvedő tanulók sajátos kognitív és érzelmi működésének összehangolása jelentős terhet rótt a tanárookra az óráról órára történő felkészülés során. Az Alapítvány két magyar mint idegen nyelv tanára, Erdélyi Ilona és Fenyő Ervin egy két kötetből álló tankönyvet dolgozott ki, amely kifejezetten traumatizált diákok magyarnyelv-tanulását segítette. Az első kötetben főként a mindennapi kommunikációs helyzetek és a hozzájuk közvetlenül kapcsolódó nyelvtani formák szerepelnek, amíg a második kötetben országismereti témákon keresztül bővül a nyelvtudás. A két kötet között jelentős nyelvi szintbeli eltérés figyelhető meg, továbbá a középpontban álló készségfejlesztés tárgya radikálisan változik a második kötetben (Erdélyi–Fenyő 2003).

### **3.6.3. Menedék Migránsokat Segítő Egyesület**

A Menedék Egyesület több, mint húsz éve nyújt menekülteknek, oltalmazottaknak és harmadik országbeli állampolgároknak egyéni, csoportos és közösségi szociális szolgáltatásokat a sikeres társadalmi integráció elősegítéséhez. Az egyesület munkájának összefoglalása során egy hosszú ideje a szervezetnél dolgozó projektvezetővel készített interjút, az egyesület honlapján található információkat, valamint a közös munka során szerzett tudásomat és tapasztalataimat használtam fel.

A szolgáltatások a szervezet budapesti központja mellett igénybe vehető mindazon helyeken, ahol befogadóállomások és őrzött szállások, idegenrendészeti fogdák találhatóak vagy találhatóak voltak. Az elmúlt két évtizedben dolgoztak Balassagyarmaton, Békéscsabán, Bicskén, Debrecenben, Fóton, Nyírbátorban, Kiskunhalason, Győrben, Vámoszabadiban.

A szociális munka elsősorban a jogi segítségnyújtásra, a lakhatásra, a munkavállalásra, a beiskolázásra, a pszichés és egészségügyi problémák megoldására irányul. A legtöbb esetben a szervezet megkeresi és felveszi a kapcsolatot az illetékes intézménnyel vagy civil szervezettel, hogy minél hatékonyabban tudják segíteni a helyi viszonyokat kevésbé jól ismerő bevándorlókat és nemzetközi védelem alatt állókat.

A szervezet szolgáltatásai hatékony végrehajtása érdekében a szociális munkások mellett kulturális mediátorokat is foglalkoztat, akik a nyelvi és a kulturális másságból fakadó nehézségek megoldásában vesznek részt. Tolmácsolnak és közvetítenek az eltérő szokásrend miatt elakadó folyamatok működtetésében. Központi szerepet tölt be a

közösségi programok szervezése, amely lehetőséget biztosít a bevándorlóknak a magyar mindennapok megismerésére: közös főzés, városi séta, ünnepek köré szerveződő programok, testmozgás, nyelvi képzés. A befogadó társadalom tagjainak is szerveznek integrációs-közösségi programokat, amelyeknek a célja a nyitott, elfogadó és befogadó szemlélet kialakítása a közösen eltöltött időben szerzett tapasztalatokra építve. Ilyen programok a közösségi kertészkedés, a sportnap, a családi piknik.

A befogadó társadalom mássággal szemben megnyilvánuló elfogadó viselkedésének alakításában fontos szerepet kap a különböző intézményi szinteken dolgozó szakemberek képzése, mivel rajtuk keresztül érhetők el a társadalom szélesebb rétegei. Az Egyesület migráns-specifikus, interkulturális, konfliktuskezelő és egyéb kompetenciafejlesztő képzéseket szervez szociális- és gyermekvédelmi szakembereknek, ügyintézőknek, egészségügyben és rendvédelemben dolgozóknak, valamint a menekülteket befogadó állomások és őrzött szállások alkalmazottainak.

### **3.6.3.1. Projektek gyermekeknek**

A bevándorló gyermekek beilleszkedésének segítése az Egyesület munkájának másik fő pillére. A befogadó közösségek oldalán pedagógus-továbbképzések keretében a gyermekekkel foglalkozó szakemberek képzését vállalja fel a szervezet, az iskolákban pedig a többségi társadalomhoz tartozó tanulók érzékenyítése és elfogadó attitűdjének a kialakítása a cél. A migráns gyermekeket nyelvi és szaktárgyi délutáni felzárkóztatáson segítik, illetve nyári tábor és nyári napközis tábor keretében. Az iskolaév közben szervezett alkalmakon is főként önkéntesek foglalkoznak a gyermekekkel, míg a táborokban az önkéntesek mellett az egyesület munkatársai és külsős szakemberek is bevonásra kerülnek. Ezeknek a projekteknek a legfőbb törekvése, hogy a közoktatásban lévő gyermekeknek mind a migráns, mind a többségi csoporthoz tartozók esetében, valamint az intézményekben dolgozó pedagógusok számára is olyan eszközöket adjon, amelyekkel képesek a hatékonyabb együttműködésre az integráció és a nevelés-oktatás területén. Az iskolai projektben általános iskolák és középiskolák vesznek részt, de emellett óvodák is kapcsolódnak a befogadó intézmények fejlesztésére irányuló munkához.

Azoknak a gyermekeknek, akik a szükséges jogi státusz hiányában még nem tudnak bekapcsolódni a közoktatásba, vagy egyszerűen nem elérhető számukra megfelelő oktatási intézmény, egyrészt olyan tartalmas közösségi programokat szerveznek, amely a

befogadóállomáson tartózkodás szakaszában strukturálja a napi időbeosztást, másrészt iskolai elő-integrációs alkalmakat biztosítanak. Az elő-integrációs foglalkozások alkalmat teremtenek olyan készségek fejlesztésére, amelyek elengedhetetlenül fontosak a közoktatásba belépéshez, valamint áthidalják az otthonukban megszakadt oktatási folyamat és az újbóli iskolába járás közti szakadékot. Ez felfogható egy iskolai újrászocializációnak, amelynek során ismét a tanulás kerül a fókuszba, a gyermekek megint átélik a tanuláshoz kapcsolódó érzéseket, és ezen keresztül képessé válnak az új helyzetben történő, de mégis ismerős tanulási helyzet elfogadására. A családdal érkezett gyermekeknek és a kísérő nélküli kiskorúak számára egyaránt elérhető ez a szolgáltatás.

### **3.6.3.2. Magyar mint idegen nyelvi fejlesztés**

A Menedék Egyesület szerteágazó projekt kínálatában fontos szerepet kap a magyar mint idegen nyelv fejlesztésére irányuló tevékenység. Folyamatosan szerveznek nyelvi kompetenciafejlesztő foglalkozásokat, amelyeken egyrészt az általános magyar nyelvtudás fejlesztése történik, másrészt a literációs készségek állnak a középpontban. A tanfolyam típusának alakulása egyrészt azon múlik, hogy az ügyfelek részéről milyen igény mutatkozik, másrészt pedig erősen összefügg az adott időszakban rendelkezésre álló pályázati lehetőségektől. A két tényező kölcsönhatásából alakul ki, hogy éppen milyen típusú nyelvi fejlesztésre nyílik alkalom.

Mindemellett az egyesület igyekszik fenntartani a magyar nyelvtanulás szolgáltatásának folytonosságát, így a kevésbé speciális tanári tudást igénylő tanfolyamokon többnyire önkéntesek tanítanak, akik felkészítő tréningen vesznek részt, majd néhány nyelvtanulóval foglalkoznak. Az önkéntesek felkészítéséhez belső vagy külső trénerket alkalmaznak, akik önkéntesként vagy ha lehetőség nyílik, akkor anyagi juttatás ellenében tartják a továbbképzéseket.

A felnőttek integrációjának elősegítéséhez feltétlen szükséges a munkaerőpiacra való belépés. Munkát találni nyelvtudás és a magyarországi munkakörnyezetben is használható szakmai tudás nélkül roppant nehéz. Ennek a helyzetnek a megoldására szerveznek szakmai képzéseket és ezekhez kapcsolódó szaknyelvi nyelvtanfolyamokat. A két terület kombinációja lehetővé teszi, hogy a munkavállalók és a munkaadók részéről is elinduljon a kooperáció, és a támogatás hatására mindkét fél motiválttá váljon a közös munka folytatására.

A tananyagok kiválasztása az önkéntesek esetében esetleges, amelyik tananyagot ismerik, azzal dolgoznak. A speciális területeken jellemző a tanárok célzott tananyagválasztása, de ezeknek az eredményes használatához mindenképpen nagyobb szaktudásra és tapasztalatra van szükség. További nehézség a tananyagkínálat szűkössége, mivel Magyarországon relatíve alacsony a bevándorlók és a hosszabb-rövidebb időre a munkájuk miatt ideköltöző külföldiek száma<sup>25</sup>, a piaci lehetőségek így korlátozottak.

#### **3.6.4. Református Missziói Központ**

A Magyarországi Református Egyház társadalmi missziójú munkájának összefogására és szervezésére hozta létre a Református Missziói Központot. A Református Missziói Központ, azon belül a Református Menekültmisszió munkájáról a misszió akkori vezetőjével és egy ott dolgozó magyar mint idegen nyelv szakos tanárral végzett interjú alapján készült az összefoglaló. Segítségül szolgált továbbá a Magyarországi Református Egyház honlapja.

Az Amerikai Protestáns Egyházból 2003-ban érkezett misszionárius házaspár kezdeményezte a tábori lelki gondozást, amely menekülttáborokban élő hívőket céltott meg. A tábori együttműködésből fakadóan a határőrség kérte dolgozói és ügyfelei számára a lelki szolgálat ellátását, amely átvezetett a Repülőtéri Misszió elindításához. Ugyanebben az időszakban a menekülttábori munka budapesti központjává vált a Református Egyházhoz tartozó presbiteriánus Skót Misszió, akik addigra már évek óta tartottak angol nyelvű istentiszteletet. A Skót Misszió barátságos, nyitott szellemisége lehetővé tette, hogy a Budapesten élő hívőkön túl a Debreceni Befogadóállomásról is érkezhessenek menedékkérők és menekültek az istentiszteletekre, majd közösségi együttlételekre.

Református Missziói Központ (a továbbiakban: RMK) részeként 2005-ben alakult meg a Református Menekültmisszió (a továbbiakban: RMM). Az RMM folyamatosan bővülő szolgáltatási kínálattal jelent meg a menekültek és oltalmazottak körében hirdetett programjaival, amelyek az Európai Menekültügyi Alap támogatásával folytak. 2005-ben lakhatási és iskolai integrációs program indult el a Menekültmisszió szervezésében.

---

<sup>25</sup> Lásd 3.3. *Statistikai tér*



#### **3.6.4.1. Lakhatási program**

A lakhatási program célja a résztvevők integrációjának elősegítése volt oly módon, hogy a befogadó állomásokról kiköltözve átmeneti segítséggel kezdhessék meg önálló életük kialakítását megteremtve a lakhatás és az iskoláztatás primér biztonságát. A programban menekültek, azon belül egyedülállók és családok vehetnek részt, akiket a Bicskei és a Debreceni Befogadóállomáson, valamint a Fóti Károlyi István Gyermekközpontban toboroznak. A kiválasztás fontos szempontja, hogy családok esetében egy fő kereső legyen, egyedülállók esetében pedig képesek legyenek mihamarabb munkába állni. Az RMM együttműködési megállapodást köt a kiválasztottakkal, amelynek része a közösen összeállított integrációs terv. A Misszió szociális munkás bevonásával lakást keres a menekülteknek, segít a szerződéskötésben, a budapesti lakhelyre költözésben. A lakhatás költségei megoszlanak, vagyis a lakbért a Misszió fizeti, a rezsiköltségeket a lakók. A szerződők továbbá vállalják, hogy számukra ingyenes magyarnyelv-tanfolyamon vesznek részt. Az alapprogram ideje egy év, amely további egy évvel meghosszabbítható.

#### **3.6.4.2. Iskolai integrációs program**

Az iskolai integrációs program célja az volt, hogy a bekapcsolódó 6 és 22 év közötti fiatalok tanulási nehézségeit enyhítse részben magyar mint idegen nyelv tudásuk fejlesztésével, részben pedig szaktantárgyi korrepetációval. Az iskolai integrációs programban szociális munkások, magyar mint idegen nyelv tanárok és felzárkóztató tanárok, illetve tanítók dolgoztak. A program keretében a felzárkóztató és magyar mint idegen nyelv tanárok a programban résztvevő gyermekek iskolájában és a Váci utcai oktatótermükben tartják a foglalkozásokat. Az iskolákban kihelyezett formában tartott foglalkozások előnye az volt, hogy a tanulókat könnyebb volt elérni, amíg a Váci utcai központba járó gyermekek esetében egyszerűbb volt a célzott szaktárgyi felzárkóztatás és a szociális segítő munkába való bevonásuk. A résztvevő iskolák a Dob-Suli, a Than Károly Ökoiskola, a Csík Ferenc Általános Iskola és Gimnázium, a Karácsony Sándor Általános Iskola és a Benkő István Református Általános Iskola és Gimnázium voltak. Valamennyi iskola biztosította az oktatáshoz szükséges feltételeket, és maximálisan együttműködött a Menekült Misszió kollégáival.

2011-ben az Európai Menekültügyi Alapból nem kapott támogatást az iskolai integrációs program, így egyházi összefogásnak köszönhetően négy protestáns egyház támogatásából működhetett tovább. A Magyar Református Egyház, a Kanadai

Presbiteriánus Egyház (Presbyterian Church in Canada), az amerikai Krisztus Egyesült Egyháza (United Church of Christ) és a Krisztus Tanítványai Egyház (Disciples of Christ) közös irodája, a Globális Egyházi Szolgálat (Global Ministries), a Rajnai Protestáns Egyház (Evangelische Kirche im Rhainland) célzott anyagi támogatása segítségével, valamint budapesti gyülekezetek, a Skót Misszió és a Budai Református Egyházközség támogatásával folytatódott a szolgáltatás, bár csökkentett munkatársi és diáklétszámmal.

#### **3.6.4.3. Migráns tanoda**

A Református Menekült Misszió 2013. június 1-én indította el a Migráns Tanoda programot, amelyet a TÁMOP 3.3.9. támogatásból finanszírozott (Ottucsák 2014). Az iskolai integrációs program modelljére működő tanoda korábbi, csak menekültek és oltalmazottak által igénybe vehető programhoz képest ez kibővült egyéb migráns háttérű tanulókkal. A program megvalósításának előnye az volt, hogy két éves időszakra tervezett. A közoktatásba lépő migráns tanulók segítésén túl a tehetséggondozás is célja volt. A célcsoport migráns háttérű 7 és 22 év közötti 25–30 fő tanuló, akik közül 8 főnek a továbbtanulásban kellett elindulnia a program két éve alatt. Elvárás volt, hogy a kiválasztott képzések lehetőség szerint a hiányszakmák területén legyenek.

A tanárok összetétele: egy magyar mint idegen nyelv tanár, két felzárkóztató pedagógus, akiknek a munkáját egy projektkoordinátor és egy szakmai vezető koordinálja. Külsős szakemberként pszichológus dolgozott a Tanodában, ugyanakkor a programban szociális munkás nem vett részt.

#### **3.6.4.4. Önkéntesek**

2008 óta évente 25–30 önkéntes tanár bevonásával történt a segítő munka mindhárom program keretében. Többnyire gimnazisták, egyetemisták vállalkoztak a feladatra, de tanárok és nyugdíjasok is jelentkeztek. Az önkéntesek munkáját belső képzésekkel hangolták össze, amelyek középpontjában a gyakorlati tevékenységekre felkészítés mellett az érzékenyítés állt. A képzés összekapcsolódott óralátogatásokkal, az önkéntes személyes érdeklődésének és kompetenciáinak felmérésével annak érdekében, hogy a legmegfelelőbb segítő-segített kapcsolat tudjon kialakulni. Az önkéntesek minimum fél évre jelentkezhetek, az átlagosan munkával töltött idő egy év volt.

A szaktárgyi korrepetáláshoz lehetőség nyílt felzárkóztató tanárral való konzultációra, aki hasznos tanácsokkal látta el az önkénteseket az adott tananyaghoz

kapcsolódó tantárgy-pedagógiai ismeretek terén. A felzárkóztató tanár folyamatosan kapcsolatban állt az iskolákkal, akikkel rendszeresen konzultált a tanuló előmeneteléről, és a kapott információk alapján visszajelzett az önkénteseknek, így módon hangolva össze a munkát az önkéntesek, az iskolák és a tanulók között.

## 4. A gyermekek beszélt nyelvi megnyilatkozásainak jellemzői

### 4.1. Bevezetés

Az esettanulmányban szereplő testvérpár közoktatásbeli integrációjának megfigyelése során szembetűnőek voltak a tanárok vélekedései abban a tekintetben, hogy nem voltak egységes szempontjaik a gyerekek magyar nyelvtudásának értékelésében. A tematikus narratív mintázat című fejezetben mutatom be, hogy milyen módon írják le a pedagógusok a gyermekek nyelvtudását<sup>26</sup>. Valamennyi tanári interjúban oksági összefüggések fogalmazódtak meg, amelyek ráadásul hasonló gondolatmenetről tanúskodtak, vagyis az a gyermek sikeres az iskolában, aki „jól tud” és „szépen tud” magyarul. Az interjúszövegek nyelvi szempontú elemzése fényt derít arra, hogy a tanárok által jónak és szépnek tartott beszéd milyen nyelvhelyességi sajátosságokat mutat. Az eredmények alapján képet kapunk arról, hogy a pedagógusok, vagyis a magyar első nyelvű beszélők, akik egyben a közoktatás oldaláról közelítik meg a nyelvi készségek megítélését, milyen nyelvi szinthez kapcsolják a jó nyelvtudást, ami már elégséges a sikeres közoktatásbeli integrációhoz.

A gyermekek beszélt nyelvi produkciójának a vizsgálata során három rendszert vettem alapul. Elsőként az ECL nyelvvizsga magyar nyelvre kidolgozott szintrendszerével azonosítottam be a gyermekek nyelvtudásának szintjét, ami kiindulópontot adott az empiria vizsgálatához. Majd az ECL Nyelvvizsgaközpont egyik vizsgáztatója hallgatta meg a felvett interjúkat abból a célból, hogy a sztenderdizált nyelvvizsga követelmények szerint milyen szinten állnak a gyermekek a beszélt nyelvet illetően. Az eredeti tervek szerint az így kapott eredmények alapján a nyelvvizsgarendszer adott szintjének megfelelő írásbeli feladatokkal a gyermekek írás- és olvasáskészségét vizsgáltam volna. Mindkét készség esetében két mintavétellel, vagyis mindkét feladattípus esetében két szöveggel kellett volna dolgozniuk. Az írásbeli készségek vizsgálatát azonban nagy mértékben módosítani kellett, mert a két gyermek nem tudta megoldani a feladatokat. A kialakult helyzet részletei és a helyzetet áthidaló megoldás e fejezet 3.2. *A nyelvtudás mérés folyamata és eredménye* című alfejezetében olvasható. Harmadik lépésként a nyelvtudásméréshez kapcsolódóan a testvérpár önértékelése

---

<sup>26</sup> lásd 5.4.3. *A nyelvtudás*

következett, amellyel képet kapunk arról, hogy a mért eredmények és a nyelvi megnyilvánulások önpercepciója milyen viszonyban állnak egymással. A saját nyelvtudás értékelése a *Közös Európai Referenciakeret – Önértékelési táblázatának* felhasználásával történt<sup>27</sup>. A tematikus narratív mintában a gyermekek beszélnek arról, hogy miként ítélik meg saját nyelvtudásukat, amihez általában magyarázatot fűznek az adott készség használata során szerzett tapasztalataik alapján. Az önértékelés során ezeknek a tapasztalati úton szerzett benyomásoknak az alapján határozzák meg saját nyelvtudásuk szintjét, immár nem konkrét helyzetekből kiindulva.

A nyelvhelyességi vizsgálat során a köztes nyelvi (*interlanguage*) kutatások módszertanát alkalmaztam. A hibaelemző módszerének alkalmazásával az volt a cél, hogy a köztes nyelvi elméleti keret fogódzót nyújtson a kutatási keret építésénél abban, hogy ne kontrasztív módon történjék az elemzés, vagyis ne a gyermekek első nyelvével való összevetéssel, hanem sokkal inkább a magyar nyelvi kompetenciájuk stádiuma és a hibák alapján annak állapotának a leírása kerüljön a fókuszba (vö. Szűcs 2006:98).

## 4.2. Esetleírás

A gyermekek nyelvi megnyilvánulásainak elemzése előtt a kutatáshoz készített esetleírást jellemzem. A *2.5. Az elméleti keret összefoglaló bemutatása* című fejezetben a kutatási kérdésekhez kapcsolódott egy rövid esetleírás. Ennek és a 2015/2016-os év folyamán Magyarországon tartózkodó nemzetközi védelem alá került külföldiek származási országára vonatkozó adatok alapján szűkítettem a lehetséges kutatási alanyok körét. Így szír vagy afgán származású, menekült vagy oltalmazott jogállású, általános iskolába járó gyermeket vagy testvérpárt kerestem azokban az iskolákban<sup>28</sup>, amelyeknek oktatási-nevelési szellemiségéből fakadóan megfigyelhető volt a sikeres integráció jelensége.

Az esetleíráskor azokat az információkat mutatom be, amelyeket az interjúk előtt a kutatási alanyok kiválasztásakor megtudtam, és amelyek alapján végül is rájuk esett a választásom<sup>29</sup>. Az esettanulmányhoz kiválasztott testvérpár afgán származású, de Iránban született. Hárman testvérek, de csak ketten járnak a Kígyó utcai iskolába: az interjúk

---

<sup>27</sup> Lásd *1.számú melléklet*

<sup>28</sup> Lásd *2.5. Az elméleti keret összefoglaló bemutatása*

<sup>29</sup> Az esettanulmány elemzését és eredményeinek bemutatását követően a *9. A komplex nyelvi szintfelmérés* című fejezet után részletes képet adok a komplex nyelvi szintfelmérés módszertanával a gyerekek első- és második nyelvi, valamint általános tanulási előmeneteléről.

kezdetén Fariba 16 éves, Amir 10 éves és kishúguk 6 éves volt. A család odahaza perzsa nyelven beszél. A gyerekek az elvándorlásuk előtt Iránban folytatták tanulmányaikat. Magyarországon nemzetközi védelem alatt álltak; hogy pontosan milyen státusszal rendelkeztek – menekült vagy oltalmazott –, arról csak sejtésem volt.

A gyerekek az interjúk készítése idején Budapesten a Kígyó utcai iskolában tanultak, korábban viszont már jártak egy másik, szintén budapesti általános iskolába. Az esettanulmányt megelőző időszakban a Kígyó utcai iskola pedagógiai programjának négy éven át része volt a bevándorló gyermekek irányába nyitott iskolai légkör, az interkulturális pedagógiai program. Az iskola pedagógiai programjában jelenleg is olvashatunk még az interkulturális pedagógiai törekvésekről néhány sorban, összesen két helyen, ami tulajdonképpen már csak árnyéka a korábbi, alaposan kidolgozott, civil szervezetek által támogatott programnak.

### **4.3. A köztes nyelv**

A Selinker (1972) által bevezetett *interlanguage* kifejezés a tanulók által a nyelvelsajátítás közben kialakított sajátos rendszerszerű nyelvet takarja. A legegyszerűbb definíció szerint a nyelvtanuló nyelve az *interlanguage*, amely magyarul a *köztes nyelv* kifejezésként terjedt el a magyar szakirodalomban (vö. pl. Szűcs 2006:98). Szűcs (2009:63) még megjegyzi, hogy Selinker kifejezése mellett – amely végül kanonizálódott a tudományos terminológiában – megjelentek más elnevezések is a szakirodalomban: Corder „idioszinkratikus dialektus” (*idiodynamic dialect*; Corder 1971), Nemser „közelítő rendszer” (*approximative system*; Nemser 1971) és Raabe „átmeneti nyelv” (*Interimsprache*; Raabe 1974) (Szűcs 2009:63), valamint Vogel „tanulói nyelv” (*Lernersprache*; Vogel 1990:46) kifejezései.

A célnyelv és az idegennyelv összehasonlításakor a köztes nyelv kutatási paradigmájában visszatérő megállapítás, hogy a nyelvtanulók által használt nyelvi formák nem felelnek meg a célnyelvi normarendszernek, viszont a köztes nyelv sajátos szerveződési jellege mentén leírhatóvá válnak tulajdonságai. Az elmúlt néhány évtized vizsgálatai (Towell–Hawkins 1994:5) egyértelműen megállapították, hogy a célnyelvhez képest hibásan használt formák rendszerszerűséget (*systematicity*) mutatnak, vagyis jól kirajzolódó sémákba rendeződnek. A hibák és tévesztések bizonyos elemeit okozhatja a nyelvi transzfer, azonban ez semmi esetre sem mondható el mindegyikükről. A nyelvtanuló adott pillanatban leírható nyelvhasználati módja egyedi változatként

kezelhető (Corder 1971), ami ugyan ki van téve a változásnak, de egy adott fejlődési szakaszon belül önálló rendszerszerű, a kommunikációs igényeket kiszolgáló változatként működik. A nyelvtudás előrehaladásával együtt változik a köztes nyelvi rendszer, amely ebből következően maga is fejlődési szakaszokból (*developmental stages*) áll (Ellis 1994:100). Ezek a fokozatok az idegen nyelv egészen primitív és a normáktól nagyban eltérő verzióitól a fokozatosan egyre kidolgozottabbakon át a már-már teljesen célnyelvszerű változatokig terjed. Jó példa a rendszerszerű szerveződésre a felsőfokú szinten álló nyelvhasználók nyelvi produkciója, ami olyan szabályok sorozatával írható le, melyek belső szerveződés szempontjából saját integritással rendelkeznek, és nem csupán a célnyelv normatív szabályainak elégtelen derivációi. A köztes nyelv fejlődési szakaszainak egymásutánisága egy meghatározott útvonalat (*route*) jár be (Ellis 1994: 102). A szakaszok fokozatosan követik egymást, és jól kirajzolódnak az egyes kulcsfontosságú grammatikai jelenségeken keresztül. Minden nyelvtanuló végighaladhat ezen az útvonalon, ugyanakkor nagy eltérések mutatkozhatnak a tempóban (*rate*) (Ellis 1994:102).

A tanuló nyelvi rendszerét a rendszerszerűség mellett nem jellemzi az állandóság: folyamatosan változik, amiből fakadóan nagyfokú variabilitás – változékonyság (*variability*) figyelhető meg (Towell–Hawkins 1994:5). A köztes nyelv variabilitását mutatja a nyelvhasználók megnyilatkozásaiban szereplő hibatípusok pillanatról-pillanatra történő változása. A hibás és a helyes formák párhuzamosan kerülnek be a nyelvi repertoárba, hosszú időn keresztül váltogatják egymást, míg egy-egy nyelvi forma többé-kevésbé megszilárdul, és egyre kevesebb esetben jelenik meg hibaforrásként. A Towel et al. (1996) által leírt változékonyság központi sajátossága a tanulók köztes nyelvének.

A fentebb leírt rendszerszerűség szorosan kapcsolódik a nyelvi kreativitáshoz. A tanulók felszíni megnyilatkozásait egy szabályrendszer irányítja, amely bár a célnyelvtől eltérő, azzal összehasonlítva egyszerűsített rendszer. Az adott pillanatban fennálló – egyben folyamatosan változó – szabályrendszer lehetővé teszi, hogy a tanuló a szövegösszefüggésnek megfelelő, originális megnyilatkozásokat generáljon, olyanokat, amelyeket korábban még nem hallott. Ez a használati sajátosság írható le a *nyelvi kreativitás* (Myles et al. 1999) kifejezéssel. A kreatív nyelvhasználat már az idegennyelvtanulás legkorábbi szakaszában is megfigyelhető, amikor még nem áll a tanuló rendelkezésére olyan széles nyelvi eszköztár, amely lehetővé tette bizonyos megnyilatkozásokat, ezért ahelyett egyszerűsített formákat használ, melyek a meglévő tudáselemekből deriválhatóak. Az így keletkező megnyilatkozások igen távol eshetnek a

célnyelvi normarendszertől, ugyanakkor a nyelvet beszélők által az adott kontextusban értelmezhető általában (Myles et al. 1999).

A kreatív használatot segítik, bizonyos értelemben kiegészítik a panelemek, más néven formulák, amelyek egészen megtanult, nem valós időben szerkesztett (Dóla 2017), sokszor analízatlanul memorizált egységek. Fontos jellemzőjük, hogy előregyártottan rendelkezésre állnak, a megfelelő szöveggörnyezethez érve a nyelvhasználó aktiválja ezeket. Előfordul, hogy nem pontos a memorizálás, így kisebb-nagyobb eltérések figyelhetők meg kimondásukkor, ugyanakkor a hibák nem befolyásolják a megértést (Myles et al. 2003). Korpusznyelvészeti kutatási eredmények mutatják, hogy első nyelvi beszélők esetében a mindennapi beszédben óriási szerepe van a formuláknak és a rutinoknak (Sinclair 1991), a beszédfolyam tulajdonképpen panelek és kreatív nyelvi elemek komplex keveréke. Beszélt nyelvi vizsgálatok során az is megállapítást nyert, hogy az idősebb nyelvhasználók könnyebben sajátítanak el hosszú, analízatlan paneleket, mintsem a célnyelvi normának megfelelő szabályt alkalmaznák, továbbá, hogy már a kezdő nyelvtanulóktól gyűjtött idegen nyelvi adatok (Myles et al. 1998) is kiterjedt és szisztematikus panelem-használatot mutatnak, amelynek célja a kommunikációs szükségletek minél szélesebb körű kielégítése.

A nyelvtanulók között akadnak olyanok, akik – függetlenül a tanulás típusától, az intenzitástól vagy a mennyiségtől – láthatóan nem mutatnak haladást a nyelvelsajátításban (White 1996:115). Másoknál nem stagnálás figyelhető meg, hanem bizonyos nyelvi jelenségek elsajátításának sikertelensége. Egyes elemeknél megrekedés tapasztalható, miközben a nyelv más területein továbbfejlődés észlelhető. Az elakadási pontokon megfigyelhető nyelvi tartalom megkövül (*fossilisation*), nem változik tovább, fosszilizáció következik be (Andersen 1991).

A mindennapi életből nyert megfigyelésekre támaszkodva általános az az elképzelés, hogy az idegen nyelven történő megnyilatkozást befolyásolja a már ismert nyelv: egynyelvűeknél az első nyelv, többnyelvűek esetében természetesen az érintett nyelvekről van szó, továbbá mindegyik esetben a korábban tanult idegen nyelvek. Ilyen befolyásoló tényező lehet például az ismert nyelvek fonológiai rendszere, melynek hatásai az idegen akcentusban manifesztálódhatnak. A szakirodalom (Gass 1996:322) a leírt jelenséget hagyományosan nyelvi transzfernek nevezi, pontos definiálása az adott nyelvészeti megközelítéstől függ. Elsősorban a célnyelvtől eltérő nyelvi formák forrásának irányából közelítették meg a nyelvtanulás és a nyelvelsajátítás folyamatát, melynek során az eltérő formát mint hibás formát azonosították. Ebbe a logikába



illeszkedik a behaviorista nyelvészek megközelítése, melynek alapján a második nyelv elsajátításakor a nyelvi transzfert a hibák és az interferencia jelenségek forrásának tekintették. Ez a nézet abból fakad, hogy az első nyelvhez kapcsolódó ismeretanyag megbízhatóan és igen mélyen tudásba ágyazott, és valószínűleg befolyásolja az idegen nyelven való megnyilatkozást. A behavioristákkal szemben a köztes nyelvi teoretikusok meggyőződése szerint egy bizonyos nyelvhez kapcsolódó köztes nyelvi rendszerekben beazonosíthatóak az egymást követő fejlődési szakaszok, amelyeken minden nyelvtanulónak végig kell haladnia, függetlenül az első nyelvi kompetenciájától. A nyelvtanulás során jelentkező hibák tehát nem vezethetők vissza pusztán a nyelvi transzfer jelenségére, azok inkább a köztes nyelv egyes fázisaiból következnek (Giacalone-Ramat 2002).

#### **4.4. A beszélt nyelvi produkció jellemzése**

A testvérpár tagjai nyelvi produkciójának elemzésekor az egyik cél az, hogy a mért ECL nyelvvizsgaszintekhez igazodóan az adott szinthez kapcsolódó szintaktikai és morfológiai követelményeket megvizsgáljam a felvett adatokban. A másik pedig a köztes nyelv fentebb leírt sajátosságainak a megfigyelése az interjúszövegekben, és ebből következtetések levonása a gyermekek köztes nyelvi jellemzőire vonatkozóan.

##### **4.4.1. A nyelvtudásmérés folyamata és eredménye**

Amir és Fariba pontos nyelvi szintjének leírásával be tudjuk azonosítani, hogy mi az a nyelvi szint, ami a tanárok percepciója szempontjából elfogadható, és sikeres integrációt tesz lehetővé. Amir nyelvtudása a beszélt nyelvi kompetenciáit tekintve az ECL nyelvvizsga rendszer alapján egyértelműen C1 szintű nyelvtudásnak minősül. Az ő esetében különösen érdekes, hogy anélkül éri el ezt az eredményt, hogy életkori sajátosságait figyelembe vették volna az értékeléskor. A szövegértés és a szövegalkotás kompetencia esetében éppen Amir életkori sajátosságai miatt nem lehetett az ECL vizsgatesztet alkalmazni. Így az osztályával közösen megoldott szövegértési és szövegalkotási feladatok eredményét vettem figyelembe, amelyeket az osztálytársai teljesítményével összehasonlítva az látható, hogy közepesen megfelel az évfolyamán támasztott elvárásoknak.

Fariba szóbeli nyelvtudása B2 és C1 szint között áll, esetében a felnőttekre kalibrált mérőeszközök már használhatók. Az írásbeli feladatokban a szövegértésnél B2 szintű feladatokat meg tudott oldani, ugyanakkor az írásbeli szövegalkotási készsége nem éri el a B2 szintet, nem tudta végrehajtani a nyelvvizsgafeladatokat. Így aztán a mindennapi élethez kapcsolódó témában írt szöveget Fariba, ez alapul szolgált az írásbeli szövegalkotás szintjének megállapításához. Az eredmény a B1 szinthez áll a legközelebb. Tekintettel arra, hogy ezek a feladatok már nem sztenderdizált és az ECL vizsgaközpont által bemért vizsgafeladatok voltak, nem állapítható meg egyértelműen a kapcsolódó nyelvi szint.

Az ECL nyelvvizsgaszintekhez kapcsolódik a *Közös Európai Referenciakeret – Önértékelési táblázata*, amelynek segítségével a diák kiválaszthatja, hogy saját magáról milyen képe van az idegen nyelvi kommunikáció különböző területeit tekintve. Be tudja azonosítani saját készségeinek a szintjét az egyszerű helyzetleírásokon keresztül, elképzelve azt, hogy ő az adott a kommunikációs helyzetet meg tudná-e oldani. Ez a segédanyag szolgált alapul Amir és Fariba nyelvtudásának méréséhez a magyar nyelvre vonatkozóan. A táblázat magyar első nyelvű felnőtteknek készült, melynek nyelvezetek ennek megfelelően egy tízéves, magyarul ugyan magas szinten tudó gyermek számára ismeretlen szavakat is tartalmazhat. Így a kitöltést az interjúer és egy kulturális mediátor segítette, odafigyelve arra, hogy a gyermeknek ne sugallmazzunk válaszokat, hanem rábízunk a döntést. A kulturális mediátor perzsa nyelvre fordította a szintleírások azon részeit, amelyek a gyermeknek nehézséget okoztak, annak érdekében, hogy szintválasztás ne alakuljon át szövegértési feladattá. Fariba esetében is jelen volt a kulturális mediátor a szintválasztás során, bár nála sokkal kevesebb segítségre volt szükség, könnyebben értette a kommunikációs helyzeteket. Mindkét gyermek esetében a saját magyar nyelvtudásáról kialakított kép elmarad az ECL nyelvvizsga rendszer mérési eredményeitől.

Amir magyar nyelvre vonatkozó önértékelése a következőképpen alakult. A szövegértés mindkét egységénél, a hallás utáni értés és az olvasás terén is B1 szintet jelölt meg. A hallás utáni értés nagymértékű eltérést mutat a C1 szintű eredményhez képest, amely az ő esetében megközelíti a magyar első nyelvű nyelvhasználók szintjét. Az olvasáskészség megítélése érthetően alacsonyabb szintet mutat, mint a beszéd két része (társalgás és folyamatos beszéd). A beszéd két részkészségénél, a társalgás és a folyamatos beszéd esetében is Amir a B2 szintet jelölte meg, amely arról tanúskodik, hogy ő maga is érzékeli azt, hogy a beszéde magas szinten áll, de még ez is alatta marad valódi nyelvi szintjének. Az íráskészségét B1 szintre helyezte, ami nem meglepő, mert ez

a nyelvi készség az, amely tényleg a leggyengébb az esetében, az iskolai teljesítménymérés eredményei is ezt támasztják alá. Továbbá ez összecseng a tanárai magyar nyelv tudására vonatkozó benyomásaival és az órai teljesítményével is.

Fariba az önértékelés során a tényleges tudásához közelebb álló értékelést adott saját nyelvismeretéről. A szövegértés hallás utáni értés részére és az olvasásra egyaránt B2 szintet jelölt meg. A hallás utáni értésnél ez alatta marad a mért értéknek, az olvasás esetében viszont a mért és a saját értékelés szintje megegyezik. A beszéd két részkészségénél a társalgás részt Fariba C1 szintben jelölte meg, amely megegyezik a mért szinttel. Ő maga is érzékelte, hogy gördülékenyen és hatékonyan tud kommunikálni, ami enyhe ellentmondásban áll a hallás utáni értés B2 szintjével, mert a társalgás terén lényeges szempont, hogy érti-e a beszélgetőpartnere gondolatait, és képes-e azokra megfelelően reagálni. A társalgási szinttel szemben a folyamatos beszéd készségét B2 szintre helyezi Fariba, amely megegyezik a mért szinttel. Ennél a készségnél jól érzékelhető a nyelvhelyességi hibák és a szövegszervező nyelvi egységek jelenléte avagy hiánya. Az íráskészség esetében B1 szintet jelölt meg a lány. Ez az önértékelés némileg alatta maradt a mért szintnek, de arról tanúskodik, hogy Fariba tisztában van a nyelvi készségei közötti különbségekkel.

#### **4.4.2. A nyelvi mintavételek elemzése**

A testvérpártól felvett interjúszövegeket az ECL nyelvvizsga szóbeli részén mért eredményekkel vettem össze. A mért nyelvi szintekhez kapcsolódó követelményekre utaló nyelvi elemeket kerestem az interjúszövegekben a szintaxis és a morfológia terén. Mindkét gyermek esetében vannak olyan területek, amelyeken keresztül jól elemezhető a nyelvi elemek megjelenése és alkalmazása, így sajátosságaik is leírhatóvá váltak. Vannak azonban olyan nyelvi formák, amelyek egyáltalán nem fordulnak elő, vagy olyan alacsony az előfordulásuk száma, hogy nem figyelhetők meg a használati jellemzőik. A két mintavételből származó elemzés eredményeképpen kirajzolódik a gyermekek által használt köztes nyelvi rendszer két szintje.

#### 4.4.2.1. Az első nyelvi mintavétel elemzése

##### 4.4.2.1.1. Fariba

Fariba ECL nyelvvizsgán mért nyelvi szintje B2 és C1 szint között állt, ami a vizsgáztató szavaival élve azt jelenti, hogy a B2 nyelvvizsgán a vizsgáztatók úgy ítélnék meg, hogy Fariba nem a megfelelő nyelvi szintre jelentkezett, de a C1 szinten nem felelne meg egyértelműen a vizsgakövetelményeknek. Ebből kiindulva az ECL vizsga B2 szintleírásának megfelelő szintaxis és morfológia meglétét vizsgálok a kutatási anyagban. Az A2 és B1 szintleírásban szereplő ismeretek mindkét területen elvártak.

##### 4.4.2.1.1.1. Szintaxis

Az ECL nyelvvizsga követelményrendszere alapján a szintaxis terén B2 szinten elvárt az alá- és mellérendelő összetett mondatok, sajátos jelentéstartalmú (feltételes, megengedő, következményes és hasonlító) alárendelések, a bővített igeneves szerkezetek, a bonyolultabb összetett jelentéstartalmak kifejezése és a szórendi árnyalatok érzékelése; a helyesen alkalmazott mondat- és szövegfonetikai eszközök használata; valamint az A2 és B1 szintű mondatban megszilárdítása. Fariba nyelvi produkciójában a B2 szintű elvárások egyáltalán nem jelennek meg, ami nem jelenti azt, hogy ne ismerné ezeket a formákat, illetve ne tudná használni őket. A B1 szinten előírt *hogy* kötőszós mellékmondatok, vonatkozó mellékmondatok, határozói mellékmondatok és feltételes mellékmondatok különböző gyakorisággal ugyan, de előfordulnak a szövegben. Az *-e* kérdőszócska nem szerepel a gyűjtött adatokban, amely hiány a beszédhelyzet jellegéből is fakadhat. Továbbá követelmény még az igekötők szórendi helye, az igei vonzatszerkezetek és a főnévi igenév funkcióinak használata és ismerete. Az A2 szinten elvárt szintaxis követelmények az állító és tagadó kijelentő és kérdő mondatok (eldöntendő és kiegészítendő), a melléknevek használata, az ige és bővítményei/vonzatai és a hely-, idő- és módhatározók használata (részletes tárgyalása 3.3.1.2. *Morfológia* című részben). Továbbá a szintleírásban szerepelnek a határozott és határozatlan tárgy szerkezetek, a módbeli segédigék használata, a számok; az egyeztetés igei, névszói és összetett állítmány esetén, a birtokos szerkezetek, az egyszerű mondat szórendje, tagadás (*nem/sem, nincs/sincs, senki/semmi*) és a kettős tagadás. A körülírással felszólítások és a körülírással jövő nem szerepel az empiriában, feltehetően azért, mert nem adódott olyan kommunikációs helyzet az interjú során, ahol Fariba alkalmazhatta volna ezeket a nyelvi

formákat. Az A2 szinthez kapcsolódó kötőszók közül tettenérhetők az *és*, *de*, *vagy*, *hanem*, *mert*, egyáltalán nem található a felvett nyelvi adatok között a *tehát* és az *ugyanis* (Hegedűs 2004:116-120), amelyek egyfelől kiválthatók más nyelvi elemekkel, másfelől pedig az interjúer nyelvhasználatában megjelentek, és nem okozott problémát a jelentésük megértése. Így nem lehet ezeknek az elemeknek az ismeretét megállapítani.

Az előzőekben felsorolt elemek a következőképpen jelennek meg Fariba beszélt nyelvi produkciójában. A mellérendelő összetett mondatok tekintetében az A2 szinthez kapcsolódó kötőszókat (*és*, *de*, *vagy*, *hanem*, *mert*) a kontextusnak megfelelő használja (Hegedűs 2004:116-118). A kötőszók használatát egy-egy példával illusztrálom: *és* – „*visszamentünk három hónap Iránba és még egyszer visszajöttünk.*” (1.), *de* – „*olyan oklevél is volt, de az, az otthon marad*” (4.), *vagy* – „*te afgán vagy, vagy iráni vagy*” (15.) *hanem* – „*én nem olyan, mint a afgán, hanem én olyan mint a arab emberek*” (23.), *mert* – „*Mert hiányzott anyukám neki és*” (2.) A B1 szinten megjelenő követelmények a *hogy* kötőszós mellékmondatok (Hegedűs 2004:260-3): „*Mert úgy van, hogy én afgáni vagyok*” (2.), „*És láttam, hogy milyen hogyan lak oda*” (2.) a vonatkozó mellékmondatok (Hegedűs 2004:149-152): „*ők nem tudnak egy ember, aki ilyen okos*” (3.), a határozói mellékmondatok (Hegedűs 2004:151): „*\*\*\*, amikor jött Magyarország, nem tudta olyan jól perzsául*” (26.), a feltételes mellékmondat két helyen fordul elő a szövegben (Hegedűs 2004:259), egy esetben jól: „*Ha terrorista az ember, akkor nem jönne el Európába*” (29.), a másik esetben viszont a főmondat és mellékmondat felcserélve szerepel: „*akkor megyek vissza, ha oda meghaltam*” (22.). Az interjúszövegben a legtöbbször megjelenő kötőszó az *utána* (Hegedűs 2004:120), amellyel egymás után következő események leírása történik. Sok esetben kapcsolódik össze az *és* és *de* kötőszókkal: „*és utána nagyon mérges lettem*” (18.), „*De utána azt mondtam*” (11.) A kötőszók tekintetében Fariba beszédsszervezésében két sajátos jegy figyelhető meg. Az egyik, amikor gondolatai logikai összekapcsolásához ugyan használ kötőszavakat – a fentebb leírt néhány elemet –, de nem a kötőszók és az utalások rendszere adja a valódi szövegkohéziót, hanem a folyamatos repetíció teremti meg a gondolatok közötti kapcsolatot. Ettől a stratégiától roppant szuggesztívvá válik a beszéde, és erős érzelmi bevonódást hoz létre a hallgatóságában:

„*Igen, indulás, éjszaka volt, és egy taxival jött, nem ültünk sehova, a busszal mentük a nem tudom valahol ilyen sok taxi volt, és busszal mentünk oda, és már három család, másik három család is ott.*” (6.)

A másik sajátosság, hogy utalást használ (*ott, oda*) a szövegszerkesztés során, de kötőszókat nem, így a kontextusból kiemelve a szövegrész értelmezése nehézkessé válik, már csak a téma következtethető ki:

*„Azzal a kártyával, igen. Meg kell adni egy office, ott kapsz egy másik papírt, oda lehet menni, nem tudsz ilyen nem mondod senkinek azzal a kártyával máshova menni. Az nagyon nehéz.”* (4.)

Az igekötők használatában a B1 szint elvárásait teljesíti Fariba, az igekötők szórendi helyének alkalmazásában jól eligazodik (Hegedűs 2004:68,130,261). A következő példák gazdagon átszövik a vizsgálati anyagot, készség szintű használatot mutatva. A tagadásnál (Hegedűs 2004:130): *„Hát a kendő nem jön ki.”* (32.), a módbeli segédigékkel (Hegedűs 2004:68,114): *„és még egyszer vissza kell jönni”* (3.), a módbeli segédigék tagadásánál (Hegedűs 2004:300): *„És nekünk most nem szabad visszamenni Afganisztánba”* (8.) és a kötőmód használatakor (Hegedűs 2004:260): *„hogyan visszamenj, menjél vissza a országodba”* (22.) megjelennek az igekötők (Hegedűs 2004:260). Ugyanakkor a B2 szinten elvárt árnyalt igekötő-használat nem jellemző, és a B1 szinten elvárt egyéb szórendi sajátosságok figyelembevétele sem jelenik meg rendszerszerűen a nyelvhasználatában.

Az állító és tagadó kijelentő és kérdő mondatok (eldöntendő és kiegészítendő) közül a kérdő mondatok az interjúhelyzet miatt nem szerepelnek olyan számban, hogy abból következtetéseket lehetne levonni a használati sajátosságokra vonatkozóan. Mind az eldöntendő, mind a kiegészítendő kérdéseket ugyanakkor jól érti Fariba, adekvát módon válaszol rájuk. Az állító és tagadó mondatok uralják a gyűjtött adatokat (Hegedűs 2004:130). Az állító mondatok jól érthetőek, annak ellenére is, hogy a kötőszók a fentebb leírtak szerint nem mutatnak elaborált használatot. A tagadó mondatoknál a *nem* tagadószó minden esetben a ragozott ige előtt áll (Hegedűs 2004:292): *„most nem szeretem a csillagokat”* (3.), helyesen használja a tagadásnak e formáját. A *nincs* forma használata is helyes (Hegedűs 2004:131), egy esetben cseréli fel a két alakot – *nem/nincs* –, amit aztán rögtön javít is: *„nincs munka, nincs dolgozik, nincs dolga,”* (10.). Ebből arra következtethetünk, hogy ennek a nyelvi formának az alkalmazása készség szintű. A *sem* tagadószó használatakor a *sem* és a *nem* egyszerre szerepel (Hegedűs 2004:281): *„akkor ő testvérem sem nem akarta abba az iskolába”* (11.). A teljes szövegben egy esetben fordul

elő a *sem* tagadószó önálló használata, kettős tagadásban (Hegedűs 2004:280): „*Egy terrorista ember nem tanul semmi sem*” (30.). A *sem* helyett szereplő az *is nem* hibás szerkezet: „*úgy is nem vagyok*” (2.), vagy az ezt helyettesítő *se nem* szintén helytelen struktúra: „*egy ezer forint se nem volt*” (9.) Továbbá jellemző, hogy kettős tagadásnál, ha a tagadó névmás (Hegedűs 2004:111) a tagadószó előtt szerepel, nem változik a tagadószó *sem* alakra: „*senki nem hiányzott nekem*” (10.). A kettős tagadás nagy számban fordul elő a szövegben, főként a *senki* és a *semmi* tagadó névmásokkal. Ezeken kívül a *sehova* az egyetlen további tagadó névmás, de csak egy esetben fordul elő. A létige jelen idejű tagadó alakja, a *nincs* néhány esetben fordul elő, a használata helyes, egyszer fordul elő hibásan: „*Nem más ruha van.*” (33.). A múlt idejű alakok tagadását Fariba a *nem volt* szerkezettel helyesen oldja meg: „*És csak két hónap nem voltunk iskola*” (19.). A létige tagadása a *sincs* alakkal nem szerepel az empiriában.

A beszélt nyelvi adatok megfigyelésekor a melléknevek használatában két jegy feltűnő. Egyrészt a lexikai változatosság, amely jelen elemzésnek nem képezi ugyan részét, de a melléknevek esetében oly mértékben egyhangú, hogy az már a nyelvi megformáltságot is korlátozottá teszi. Melléknévhasználat a teljes kutatási anyagban 54 helyen fordul elő, népnévből eredeztetett melléknév 14-szer: *afgán, arab, magyar, szír* és városból illetve földrajzi névből *-i* melléknév képzővel létrehozott alakok: *afrikai, heirati, kabuli, szíriai*. A többi melléknév a legalapvetőbb mindennapi szókészlethez kapcsolódik: *jó – rossz, nehéz – könnyű, piros, szomorú, meleg, gazdag, mérges, gonosz, kedves, gyors, okos, bolond – hülye, szép*. Ez kiegészül néhány, némileg magasabb nyelvi szintet mutató elemmel: *rendes, ingyenes, hivatalos*. A melléknevek egyhangú használata arra enged következtetni, hogy bár Fariba passzív szókinccse feltehetően nagyobb, a produkció szintjén egyszerűsítő a használatuk, és a szavak alapjelentés-jegyein túl nem jelenik meg az árnyalt kifejezésre törekvés. A melléknevek esetében a másik jellemző jegy a melléknevek megfelelő szórendi használata, hibás szerkezet nem jelenik meg az interjúszövegben: „*Ő nagyon gyors lány*” (22.).

A tárgy mint igei vonzat használata szoros összefüggést mutat a határozott és határozatlan tárgyas szerkezetek használatával. Fariba a tárgyhasználat A2 szinten megjelenő alapkövetelményének nem tesz eleget, mivel a nyelvhasználata nem írható le a magyar nyelv kodifikált szisztematikus szabályaival. Viszont megfigyelhető egy sajátos használati mód, amely a határozott vagy határozatlan igeragozás és a tárgy jelöltségének összefüggésére vonatkozik. Köztes nyelvi szempontból ez rendszerű használatot mutat, amelynek középpontjában az a jelenség áll, hogy ha határozatlan igeragozású az ige,

akkor a tárgy jelöletlenül, tárgyrag nélkül áll: „*egy hivatalos papír kérünk*” (17.). Ha pedig határozott ragozású a tárgy, akkor az esetek többségében megjelenik a tárgyrag: „*én most megírom az a tesztek*” (17.). További sajátosság a tárgyrag elhagyása és egy másik rag használata, amely a szóhoz fosszilizációon keresztül rögzült: „*nem szeretem ez az országon*” (11.). A tárgyragos mutató névmásnál (Hegedűs 2004:108) jellemzően a mutató névmáson nem szerepel a tárgyrag: „*én most megírom az a tesztek*” (17.). A személyes névmás (Hegedűs 2004:105) tárgyas alakja helyett a *-nak/nek* ragos személyes névmást használja Fariba: „*nekünk nem érdekel*” (7.), „*nekem nagyon csúfolták*” (11.).

A módbeli segédigék, valamint a nem igei természetű melléknévi predikátumok (Hegedűs 2004:114) és a főnévi igenév használata összekapcsolódik a gyűjtött adatok szerint. A módbeli segédigék közül gyakori a *tud*, *akar*, *kell* és a *lehet*: „*tudok menni például Németország*” (4.), „*egyedül akarok menni*” (11.), „*nekem kilencedik kell menni*” (4.), „*Meg lehet érteni, hogy férfi.*” (26.). Egy esetben szerepel a *szabad*: „*És nekünk most nem szabad visszamenni Afganisztánba*” (8.), viszont egyáltalán nem jelenik meg a *tetszik*, *szükséges*, *tilos* és a *fontos*. A főnévi igenév ragozása (Hegedűs 2004:68) nem látható a *kell* és *lehet* után: „*de tizedik kell menni nekem*” (4.), „*ott kapsz egy másik papírt, oda lehet menni*” (4.). Az interjúszövegben megjelenik még a *muszáj* és a *kéne* segédige: „*nekünk Iránban két nyelv muszáj tudni*” (25.), „*meg kéne tanítani neki*” (30.). Mindkettőt a kontextusnak megfelelően használja Fariba, a *kell* jelentésárnyalataként. A módbeli segédigék után minden esetben áll főnévi igenév, ezek képzése hibátlan. A módbeli segédigék szórendi sajátosságait az igekötős igék esetében az igekötős igéknél fejtettem ki.

#### 4.4.2.1.1.2. Morfológia

A morfológia terén a B2 szint követelményei: valamennyi esetrag, igemód és –idő, a rendhagyó névszói és igei paradigmák, biztonságos eligazodás a tőváltozatok és toldalékkapcsolódások hangtani kérdéseiben, a toldalékok (képző, jel, rag) funkciói, az igekötő árnyalt használata, a határozói igenév és a passzív jelentéstartalmak kifejezése. A beszélt nyelvi produkció elemzése során egyértelműen látszik, hogy valamennyi területen ingadozás mutatkozik a helyes és a helytelen nyelvtani formák használatában.

Az esetragok tekintetében a helyhatározóragok a hibaelemzés során ingadozó használatot mutatnak (Hegedűs 2004:70,79). Van, hogy teljesen elmarad a rag: „*jöttünk a Magyarország*” (6.). A helyes és hibás alak egy mondaton belül jelenik meg: „*megyek*



*Németország ... sokszor akartam menni Németországba*” (11.), *„Budapestba jöttem ... Budapestre jöttünk*” (10.). Jellemző az *ott* és *oda* felcserélése: *„Hát mert oda terroristák csinálták*” (30.) *„mert mi úgy voltunk oda*” (8) *„ott is iskola jártam*” (18.). Továbbá megfigyelhető volt, hogy amennyiben az interjú során a beszélgetésben szerepelt a *Hol?* kérdés, a ragválasztás helyes volt a válaszban:

*„És Iránban hol laktatok? – Maszadban.”* (15.)

*„Hol, Iránban? – Nem itt a Magyarországon”* (21.)

*„Iránból hova mentek emberek? – Szíriába.”* (30.)

Az időhatározóragok terén (Hegedűs 2004:164) az időtartamra vonatkozó ragok használata esetében is ingadozás mutatkozik a rag hiánya és a helytelen rag használata között. A *-ra/re* rag esetében például így valósul meg: *„visszamentünk három hónap (-ra) Iránba*” (1.) *„két éve (évre) vissza kell menni Afganisztánba*” (3.). Hasonló ingadozás figyelhető meg az *-ig* vagy *-t* raggal kifejezett alakoknál is: *„három több hónap ott voltunk*” (1.), *„egy éves is tanultam*” (18.), az *-ig* ragnál: *„egy hét nem ettem semmit*” (3.), *„három hónaptól jöttünk*” (5.). A *-val/vel később* struktúrával kifejezett esetek helyett a *-ra/re* ragot használja Fariba: *„három hónapra negatív kaptunk*” (8.).

A módhatározók (Hegedűs 2004:240) száma alacsony a Faribával felvett beszélgetésben. A leggyakrabban előforduló módhatározórag az *-on/an/en*: *„nagyon nehéz úgy menni*” (4.), *„Apukám nagyon gyorsan mérges lesz.”* (17.), *„nem értem, rendesen.”* (32.). Az *-ul/ül* ragpár is megjelenik néhány esetben: *„Igen, nagyon rosszul (esett)”* (3.), *„Igen, mondtam, egyedül akarok menni*” (11.). A legtöbbet használt módhatározó a *nagyon*, a módhatározói kérdő névmás (Hegedűs 2004:104), a *hogyan* két esetben szerepel: *„Igen, igen. És reggel például egy autóval mentünk, és például negyven ember egy autóba. És ez hogyan lehet?”* (5.), előfordul a módhatározói mutató névmás is (Hegedűs 2004:104): *„kendőmnek afgán emberek így csinálnak*” (23.), *„És akkor apu azt mondta, hogy mi úgy nem tudunk, családunk együtt akarunk vele.”* (7.).

A birtokos szerkezet (Hegedűs 2004:182) bonyolult jelöltsége miatt több szempontból is helytelen alakok láthatóak, illetve feltehetően hibás szabályértelmezésből fakadó struktúrák jelennek meg. A birtokos személyragozás használatakor a helytelen személyre utalás miatt hibás forma alakul ki: *„mindenki Iránban családod*” (2.). A birtokos szerkezetek alkalmazásakor további két jelenség figyelhető meg. Az egyik, hogy a birtok megelőzi a birtokost: *„unokatestvér apukám*” (30.), a másik a birtok rag nélküli

használata: „*családomnak unokatestvér*” (31.), illetve a kettőnek a kombinációja „*nagybácsi fiai anyukámnak*” (31.). A birtoklás kifejezésére szolgáló *-nak/nek* ragos személyes névmás (Hegedűs 2004:105) használata esetén a birtokos személyrag (Hegedűs 2004:61) elmarad „*nem nekünk nem volt papír*” (3.), ennek egy változata, amikor birtokos pozíciójában a személyes névmás helyett egy főnév áll, és a birtokos személyrag hiányzik a birtokról: „*afgán embereknek volt ilyen papír*” (4.), illetve ezt a formát használja Fariba a részeshatározói viszony (Hegedűs 2004:68,105) és a birtokos személyrag egyszerre történő alkalmazásakor: „*akkor ne adjátok nekem a testvér (a testvéremnek)*” (18.).

A részeshatározói funkciójában használt *-nak/nek* rag hiányzik: „*mi nagyon sok pénztadtunk az a ember*” (6.). A részeshatározóragos személyes névmások (Hegedűs 2004:105) használata többnyire jó: „*nem csak nekünk nem adta*” (19.), a felvett nyelvi adatok között egy helyen fordul elő, hogy a személyes névmáshoz kapcsolódott a részesrag: „*elkezdi az őknak*” (16.). Fariba helyesen használja a formulaszerű interakciós elemsorok közül az attitűdjelölő rutinokat (Dóla 2017): „*nekem nagyon nehéz volt*” (10., 11., 11., 12.), „*ez nagyon jó volt (nekem)*” (9., 10., 15.). A részeshatározórag (Hegedűs 2004:76) használata a következőképpen foglalható össze: ha névmás viseli az igei vonzatot, akkor megfelelő alakot választ. Ha viszont főnévhez kell kapcsolódnia a ragnak, akkor elmarad a vonzat jelölése: „*volt egy új év, nekünk máskor van, nekünk, volt minden afgán, minden iráni emberek*” (27.)

A *-val/vel* ragot eszközhatározói funkcióban (Hegedűs 2004:81) minden esetben helyesen használta Fariba: „*egy autóval mentünk*” (5.). A társhatározói helyzetben a *-val/vel* ragos személyes névmás (Hegedűs 2004:105) használata hibátlan: „*velünk jöjjön*” (6.). Ugyanakkor a *-val/vel* rag egyéb társhatározói funkcióban (Hegedűs 2004:81) már előfordul, hogy hibás alakban szerepel, amely fakadhat a hangrendi illeszkedési szabályok (Hegedűs 2004:308) megsértéséből: „*a negyedik gyerekekkel voltam*” (10.), vagy a *-val/vel* ragos személyes névmás használatából (Hegedűs 2004:105). Ebben az esetben a *-val/vel* rag helyett használja a személyes névmási alakot: „*szüleik nem ülnek vele az a gyerek*” (29.).

A képzők tekintetében az életkor kifejezésére használt melléknévképző csak néhány esetben jelenik meg az empiriában, ugyanakkor így is megfigyelhető a formai ingadozás, ami a helyes alak és a raghiány között mozog: „*tizennégy éves tizennégy év én ott voltam*” (2.). Az interjúer által feltett kérdésben szerepelt a *napos* szó: „*ő hat napos volt*” (3.), ekkor Fariba jól használta az életkor kifejezésére szolgáló időkifejezést.

#### 4.4.2.1.2. Amir

Amir beszélt nyelvi megnyilatkozásainak vizsgálata során a szintfelmérés eredményei alapján a C1 szint követelményei az irányadók.

##### 4.4.2.1.2.1. Szintaxis

A C1 szint elvárásainak értelmében az A2, B1 és B2 szintű szintaxis és morfológia megléte az alapelvárás, továbbá a szintaxis terén az (írott és beszélt) szövegszerkezetek megértése és az írott és beszélt szöveg koherenciájának és kohéziójának szerkezeti elemei (mint például utalásrendszer és névmásozás).

Amir nyelvhasználatát a kötőszók alkalmazásának szempontjából vizsgálva megfigyelhető, hogy a C1 szintre jellemző beszélt szöveg szervezettségi módja megtalálható, ugyanakkor vannak olyan kötőszók, amelyeket egyáltalán nem használ. Az A2 szinten elvárt kötőszavak közül az *és*, *de*, *vagy*, *hanem*, *mert* készség szintű használatot mutatva jelennek meg az interjúszövegben (Hegedűs 2004:116-118): „*De mentünk Iránba, és hoztunk a harmadik bizonyítványomat*” (4.), „*Az állatokat már tanultunk, de most jön a Magyarország térképe.*” (13.), „*Nem Budapestre, hanem Magyarországra.*” (3.), „*Hát, mert nem nehéz*” (12.). Az A2 szinten előírt *tehát* és *ugyanis* (Hegedűs 2004:120) egyáltalán nem jelennek meg, ugyanez a jelenség volt megfigyelhető Faribánál is e kötőszavak esetében. A B1 szinthez kapcsolódóan a beszélt nyelvi adatokban a *hogy* kötőszós mellékmondatok, a vonatkozó mellékmondatok, a határozói mellékmondatok és a feltételes mellékmondatok megjelenését vizsgáltam. A *hogy* kötőszós mellékmondatok használata során megfigyelhető, hogy valamennyi kötőmódú ragozott igealak helyesen szerepel (Hegedűs 2004:260), előfordulásuk gyakori. A fiú ezeket a nyelvi elemeket természetes módon használja a különböző szituációk elmesélése során: „*És nem engedi, hogy én elolvassam.*” (6.), „*Nem biztos, hogy meghaljanak, csak rossz legyen nekik.*” (10.). A vonatkozó mellékmondatok (Hegedűs 2004:148-152): „*nem csak, amit mondnak, magának mondnak.*” (10.), a határozói mellékmondatok: „*volt valahol, ahol nagyon sok kígyó volt*” (14.) és a feltételes mellékmondat: „*Faribának, csak neki van egy füzet, amiből mindig, ha megyünk valamilyen országba ír, hogy hogy volt*” (5.) használata éppúgy, mint a *hogy* kötőszós mellékmondatok gazdagon átszövik Amir beszédét. A *csak* kötőszó a többi kötőszóval összehasonlítva szintén sokszor fordul elő. A fiú megfelelő szöveggörnyezetben jól alkalmazza ellentétes megszorító jellegét: „*Nem,*

*nem szoktam (olvasni), csak magyar vagy angol könyveket.*” (5.). Az *-e* kérdőszócska ahogy Faribánál sem, itt sem szerepel a rögzített kutatási anyagban. A szintaxis terén a B2 szinten elvárt az alá- és mellérendelő összetett mondatok A2 és B1 szinten leírt követelményeinek az alkalmazása, valamint a sajátos jelentéstartalmú alárendelések, a bővített igeneves szerkezetek, a bonyolultabb, összetett jelentéstartalmak kifejezése és a szórendi árnyalatok érzékelése; helyesen alkalmazott mondat- és szövegfonetikai eszközök használata. A fentebbi leírásból látható az A2 és B1 szint követelményeinek készség szintű használata. A sajátos jelentéstartalmú alárendelésekhez kapcsolódó határozók (Hegedűs 2004:240) nem jelennek meg Amir beszélt nyelvi produkciójában, így az ilyen típusú jelentésárnyalatok sem láthatók. A bővített igeneves szerkezetek alapját képező igeneves szerkezetek közül csak egy esetben jelenik meg egyetlen határozói igeneves szerkezet: *„Hát, ő van amikor nem, mert elfelejtem, vagy valamikor nincs beírva a táblán, akkor nem tudok.”* (11.), így ezek alkalmazásának sajátosságai nem ítélték meg. Amir életkorából fakadóan nem törekszik bonyolultabb összetett jelentéstartalmak kifejezésére, viszont képes a szórendi árnyalatok érzékelésére, a kérdések esetén pontosan a hiányzó információval válaszol:

- I: *„És a kistestvéred ő mit csinál?”*  
A: *Ő tanul. Egy, elsős.*  
I: *Elsős. Aha. És szoktatok játszani együtt?”*  
A: *Hát vele nem. Ő egy lány.*  
I: *Lányokkal nem játszol?”*  
A: *Nem, soha.*  
I: *És miért nem?”*  
A: *Hát nem akarok lányokkal játszani.”* (8.)

A mondat- és szövegfonetikai eszközök használata a rövidebb, egy mondatnyi megnyilatkozások esetében a magyar első nyelvi beszélőkre emlékeztetnek, viszont hosszabb egységek esetén érzékelhető a magyar nyelvtől némileg idegen intonáció és hangsúly (Hegedűs 2004:309). Ez a prozódia az ECL nyelvvizsgáztató véleménye szerint a C1 szinten álló nyelvhasználókat is jellemzi.

A módbeli segédigék és a nem igei természetű melléknévi predikátumok (Hegedűs 2004:114) összekapcsolódnak a főnévi igenevek használatával (Hegedűs 2004:68), bár nem olyan szorosan, mint Fariba esetében. Amir kevésbé gyakran és változatosan

használja az említett két kategóriába tartozó nyelvi elemeket. A módbeli segédigék közül a *tud*, az *akar* és a *kell* jelenik meg: „*Budapestre, azt nem tudom számolni.*” (3.), „*Hát nem akarok lányokkal játszani.*” (8.), „*miért nem kell nyúlni a tűzre, tűzbe.*” (13.). A nem igei természetű melléknévi predikátumok közül a *lehet* szerepel, viszont nem kapcsolódik hozzá főnévi igenév, ugyanakkor a kontextushoz jól illeszkedik:

I: ...akkor megint egy másikba. Te figyelj és a

A: ... azt nem lehet. (10.)

Más nem igei természetű melléknévi predikátumok, mint például a *szabad*, *fontos*, *szükséges*, *tilos* nem szerepelnek az Amirral felvett interjúszövegekben.

A beszélt nyelvi adatok között feltűnően sokszor szerepel két indulatszó: az *aha* és a *hát*. Az *aha* esetében előfordulhat, hogy az interjúer, vagyis a saját nyelvhasználatomra jellemző a szó a hallottak feldolgozását megerősítő funkciójában való használata, így könnyen lehet, hogy ez hívta elő Amir nyelvhasználatában is ezt az elemet:

- És az nagyon rossz, amikor csúfolnak?

- Aha, (9.)

A *hát* viszont a beszélő bizonytalanságát fejezi ki. Másik szerepe az időnyerés, ami bizonyos esetekben összekapcsolódik az *ööö* hangoztatással: „*Hát, öö én szeretek írni, de olvasni, olvasni is szeretek, de írni...*” (12.), vagy a következő szó ismételtetésével: „*Hát mi mi mi csak 14-en voltunk.*” (2.). Mindkét indulatszó a beszédben való jelenléte sajátos jellemzője a magyar első nyelvi beszélők nyelvi produkciójának, így ez a nyelvelsajátítás jelenségét igazolja.

Az igeikötők alkalmazása során nem található hibás forma, Amir a kontextusnak megfelelő igealakokat választja: „*És nem engedi, hogy én elolvassam.*” (6.). Az igeikötők mozgatása a módbeli segédigék (Hegedűs 2004:68,114): „*és láttunk egy házat, meg akartuk venni*” (7.) esetében is helyesen valósul meg. Egyéb helyzetekre, amelyeknél az igeikötő elválna, mint a tagadás és a jövő idő (Hegedűs 2004:130), csak egy példa található a gyűjtött adatok között: „*akkor biztos, hogy nem fogsz tovább menni.*” (10.).

Az állító és tagadó kijelentő és kérdő mondatok előfordulásának gyakorisága eltérő képet mutat. Legnagyobb számban az állító és a tagadó mondatok szerepelnek, kérdő mondatot Amir nem fogalmaz meg az interjúhelyzet miatt. Tagadáskor a *nem*

tagadószó használata a jellemző (Hegedűs 2004:130): „*Azt nem tudom, hogy mikor jöttünk.*” (3.). A létige tagadásakor a *nincs* helyesen szerepel (Hegedűs 2004:131): „*És itt pedig vannak teknősbékák, és ott nincs.*” (15.), a *sincs* nem jelenik meg a felvett beszélt nyelvi szövegben (Hegedűs 2004:281). Amir kettős tagadáskor (Hegedűs 2004:280) a *senki* és a *semmi* tagadó névmás (Hegedűs 2004:111) ragos alakjait és a tagadószt is alkalmazza, viszont vannak esetek, amikor a *sem* tagadószó helyett a *nem*-et használja: „*Én senkinek nem mondom el.*” (8.) „*Én semmit sem mondok.*” (9.). A köznyelvben a *sem* helyett használt *se* tagadószó párban (Hegedűs 2004:131): „*Hát nem, nem adták. De Debrecenben is voltam iskolában, ott se, azt mondták, hogy sms adjunk, levelez, levelezgettünk, de hát ott se adták bizonyítványt.*” (1.) és egymagában is helyesen használt: „*Anyukám, nem. Apukám se. Anyukám csak, csak öö tanul magyarul.*” (6.), viszont csak egy-egy esetben fordulnak elő.

A tárgyragos alakokat (Hegedűs 2004:59) Amir valamennyi esetben helyesen alkalmazza: „*Ööh, igen, tantárgyat, például a környezetet nem, azt nem tudom.*” (13.). A tárgy mint igei vonzat és a tárgyias igei szerkezetek esetében is megfigyelhető, hogy a ragos alakok jók, a névelőválasztás (Hegedűs 2004:285) a leírt szituációnak megfelelő, viszont Amir az igealakok múlt idejű határozott és határozatlan ragozása közül sok esetben nem a megfelelőt választja: „*Az állatokat már tanultunk.*” (13.), „*nekem onnan elvette egy kígyót*” (14.). A főnévi igenevek tárgy funkciójú használatánál (Hegedűs 2004:67) előfordul határozott ragozás: „*és ott tudjuk focizni*” (11.), viszont ez is csak egy alkalommal, így ez sem tekinthető ismétlődő hibatípusnak.

#### 4.4.2.1.2.2. Morfológia

A morfológia tekintetében a C1 szinten a megelőző szinteken túl a morféma és az alakváltozatok szó- és írásbeli használatának a tökéletesítése, valamennyi szóalkotási mód önálló alkalmazása és bonyolult toldalékkombinációk helyes használata az elvárás.

A helyhatározóragok használata helyes (Hegedűs 2004:70), hiba elvértve jelentkezik: „*A tábor voltunk*” (2.). Megfigyelhető, hogy Amir a *ban/ben* ragok helyett *ba/be* ragot használ: „*Budapesten is voltam már állatkertbe.*” (14.), ám ez a forma a köznyelvben is gyakran hallható az anyanyelvi beszélőktől, így ezt az alakot a nyelvelsajátítás során a környezetétől is hallhatta Amir. A hangtani illeszkedés (Hegedűs 2004:308) szempontjából hibás alak fosszilizálódni látszik bizonyos szavak esetében: „*Budapesten \*\*\* útbe is harmadik.*” (4.), „*Ezért a \*\*\* útibe.*” (11.). Itt a kimaszkolt

egység egy kétszavas szó, amelynek második tagja magas hangrendű, és gyakorta használja a szót az *út* szó nélkül, amely indokolhatja a magas hangrendű toldalék használatát.

Az időhatározók kisebb számban vannak jelen az interjúkban, mint a helyhatározók, mint Fariba esetében. Az időhatározók használatában (Hegedűs 2004:164) a helyes változathoz képest egy eltérés volt megfigyelhető. A *-ra/re* rag időtartamot kifejező jelentése: „*Csak amikor mentünk Iránba három hónapra*” (1.) mellett Amir ezt a ragot használja a *valamennyi idő után* jelentés kifejezésére, ahol egy bizonyos időintervallum végét jelöli: „*Kettő hónap, három hónapra sikerült jönni.*” (2.).

A toldalékkombinációk esetében megfelelő a ragválasztás: „*Én a telefonomról olvasom mindig.*” (5.), „*De mentünk Iránba, és hoztunk a harmadik bizonyítványomat*” (4.). Mindkét példában a birtokos személyragok szerepelnek egy más típusú toldalékkal együtt. A birtokos ragok használatában Amir biztosan igazodik el, nem található olyan forma, ahol tévesztene: „*Amikor sok leckéje van*” (11.). A birtokos szerkezetek esetében is a *-nak/nek* ragos tulajdonost jelölő formák, a névelő használat és a birtokos személyragos alakok megfelelő sorrendben szerepelnek: „*az anyukámnak a ... anyukámnak a tesó...fűtésója*” (14.). Ugyan kis számban fordul elő a birtokos szerkezet e típusa, de hiba nem található, így a helyes alakok megszilárdult nyelvtudásra utalnak.

A részeshatározóragos funkcióban használt *-nak/nek* ragos alakokat Amir az igei vonzatrendszerhez igazodóan használja: „*Én mondom a tanároknak*” (10.). A névmási helyzetben (Hegedűs 2004:105) is helyes alakot választ: „*Nekem nem adtak bizonyítványt.*” (1.).

A *-val/vel* eszközhatározóragot (Hegedűs 2004:81) a közlekedési eszközök használatának leírásakor használja, valamennyi esetben hibátlanul: „*hajóval elmentünk*” (2.). A *-val/vel* társhatározórag (Hegedűs 2004:81) esetében sem mutatkozik hiba az alkalmazás során: „*Hát nem akarok lányokkal játszani.*” (8.), a névmási alakok is megfelelőek (Hegedűs 2004:105): „*Én mondom a tanároknak, és beszélnek velem*” (10.).

A névelőhasználat a tárgy esetében megfelelő (lásd később bővebben a tárgyrag használatánál), de a helyhatározóragos főnevek (Hegedűs 2004:285) és a birtokos személyragos alakok (Hegedűs 2004:284) előtt ingadozást mutat: „*És ezért ebbe az iskolába jöttünk.*” (10.), „*Én a telefonomról olvasom mindig.*” (5.), „*kimegyünk játszótérre anyukámmal*” (11.) és „*csak neki van egy füzete*” (5.). A város- és az országnevek előtt sosem áll névelő: „*Például egyszer elmentünk Esztergomba.*” (7.), az

egyéb földrajzi nevek előtt viszont megjelenik a határozott névelő „*Nem, az állatokról meg a Alföld.*” (13.)

Az igeragozás tekintetében az igeidők használata a kontextushoz jól igazodik, és mindig helyes a megválasztásuk (Hegedűs 2004:249). Mindhárom igeidőt megfelelően használja, nem található a nyelvi adatokban hibás alak: „*Hát kimentünk és játszottunk, leültünk gépezni.*” (3.), „*Én a telefonomról olvasom mindig.*” (5.), „*akkor nem fogok tudni neki segíteni*” (11.). Az igemódok közül feltételes módú alak (Hegedűs 2004:259) egyszer szerepel, hibásan: „*Inkább fociznám*” (5.) viszont egy elem alapján nem állapítható meg a használat minősége. Felszólító funkcióban használt igealak (Hegedűs 2004:260) szintén nincs az empiriában, ennek oka az interjúhelyzet kommunikációs sajátosságaiból fakad. (A kötőmód és a *hogy* kötőszós mellékmondatok használatának bemutatása a szintaxis részben olvasható.)

#### **4.4.2.2. A második nyelvi mintavétel elemzése**

A köztes nyelvi leíráshoz két, egymástól időben jelentősen eltérő időpontban vettem fel adatokat. A két gyermekkel a második interjút az elsőhöz képest egy évvel később készítettem. Mindkét gyermeknél a két időpontban (2016. május 20. és 2017. június 5.) rögzített interjúszöveg között az az alapvető különbség, hogy a második interjúk terjedelmükben rövidebbek. Ennek oka az, hogy a köztem és a két gyermek közti viszony formális, az interjúhelyzeteken kívül nem találkoztunk egymással. Nincsenek rólam információik, én is csak annyit tudok róluk, amennyit a velük és a másokkal róluk folytatott beszélgetésekből megtudtam. Az első interjúk során elmesélték azt a részét az életüknek, amely az iskolás éveik óta történt velük. A családjukról és a szüleikről megtudtam azokat a részleteket, amelyek szerintük egy kívülállóra tartoznak. Az első beszélgetésünket megelőző magyarországi életszakaszukat és az akkori iskolai tapasztalataikat megosztották már velem. Így a második interjúk alkalmával arról meséltek, ami az előző találkozásunk óta eltelt időben történt velük. A rövidebb időtávot feldolgozó és korlátozottabb tematikájú interjúkból fakadóan alacsonyabb számban fordulnak elő bennük példák az egyes nyelvi jelenségekre.

Fariba esetében a szintaxis terén vizsgáltam a kötőszók, az igekötők, a módbeli segédigék, a nem igei természetű melléknévi predikátumok és a főnévi igenevek, a tárgy mint igei vonzat, az állító és tagadó mondatok használatát. A morfológia területén látható volt az időhatározók, a helyhatározók, a birtokos, a részes-, az eszköz- és a társhatározói



ragok alkalmazásának sajátosságai. A melléknevek és a módhatározók kis számban jelentkeztek a gyűjtött adatok között, így a róluk való tudás mértéke nem ítéhető meg a beszélt nyelvi produkcióból.

Az Amirtól felvett adatok között azokat az eseteket kerestem, amelyek egyrészt a korábbi felvételen hibásan jelentek meg, másrészt pedig a gazdagabb, változatosabb nyelvi megformáltságra utaló jegyeket. A szintaxisnál az alárendelő összetett mondatokat, a mondat- és szövegfonetikai eszközöket, a kettős tagadást, a főnévi igenév ragozását, a tárgyrag és az igeidők kapcsolatát, az igeidők és -módok viszonyát vizsgáltam. A morfológia terén kismértékű a változás: a tévesztések kezelése van a középpontban. A korábban is helyesen alkalmazott nyelvi formák esetében nem mutatkozik elmozdulás. Így készségszintű elsajátításra enged következtetni a birtoklás kifejezése, a részeshatározórag különböző funkcióinak, illetve az eszköz- és társhatározóragnak a használata.

#### **4.4.2.2.1. Fariba**

##### **4.4.2.2.1.1. Szintaxis**

A kötőszók használatában (Hegedűs 2004:116–120) az első felvételkor leírt elemek nem bővültek másokkal, az *utána* kötőszó továbbra is uralja a szövegszerű beszédstruktúrát. Az utalási rendszer finomodását mutatja, hogy a helyre való utalás megfelelően szerkesztett az *itt/ott* esetében: „*Ott aztán megbeszélgettük velük.*” (2.) és az *ide/oda*: „*Elmentünk ide, és apukám mondta, mikor dolgozik.*” (7.).

Az igeidők terén a már meglévő készségszintű nyelvi produkció nem változott. Hasonló a helyzet a módbeli segédigéknél, valamint a nem igei természetű melléknévi predikátumoknál (Hegedűs 2004:114) és a főnévi igeneveknél (Hegedűs 2004:68). A korábbi gazdag és helyes alkalmazás megmaradt, viszont Fariba nem mutat fejlődést a főnévi igenév ragozásának (Hegedűs 2004:68) elsajátításában a *kell* és a *lehet* segédigék mellett: „*El kell menni nekem oda.*” (2.).

A tárgy mint igei vonzat használatának Fariba által konstruált köztes nyelvi szabályszerűsége alapvetően nem változott: a határozott ragozású ige mellett a tárgyraggal jelölt (Hegedűs 2004:141): „*Megcsináltuk a polcot a szobámban.*” (3.); viszont a határozatlan ragozású ige mellett annyiban változott a tárgy jelöltsége, hogy néhol megjelenik a tárgyrag: „*Olvasok egy könyvet.*” (2.) és „*Látok ott egy kutyát.*” (4.). A tárgyrag helyhatározóragos alakokkal való felcserélése nem volt látható a gyűjtött adatok

között. A mutató névmás tárgyrag (Hegedűs 2004:108) jelöltségének elhagyása viszont tipikusnak mutatkozik: „*Az a lányt szeretem, mert kedves mindig.*” (5.).

Az állító kijelentő és kérdő mondatok (Hegedűs 2004:126) – mind az eldöntendő, mind a kiegészítendő – használata helyes. Az első adatfelvételhez képest több kérdést tettem fel az interjú során. Így jobban megfigyelhetőek voltak Fariba kérdő mondatokra adott válaszai, illetve többször visszakérdezett: „*És te hány éves voltál?*” (4.), sőt az adott témában saját kezdeményezésére kérdéseket intézett hozzám: „*Mikor méész nyaralni?*” (4.).

A tagadó mondatoknál a készségszintű használat a *nem/nincs* esetében nem változott, vagyis nem romlott az első adatgyűjtéshez képest (Hegedűs 2004:130). A *sem* tagadósónál több változás is látszik: már egyedül szerepel, nem kapcsolódik hozzá a *nem*, mint korábban: „*Amir és én sem akarunk menni vissza.*” (3.); a *sem* helyett korábban szereplő *is nem* és *se nem* formák nem jelentek meg az interjú során. Nem formálódott viszont a kettős tagadás (Hegedűs 2004:280), továbbra is a *semmi/senki* mellett jelenik meg a *nem* tagadószó, és nem alakult át *sem* alakra: „*Senki nem tudja, mi van Iránban, ha visszamentünk.*” (3.).

#### 4.4.2.1.2. Morfológia

A helyhatározóragoknál megfigyelhető (Hegedűs 2004:70,75), hogy jelentős az ingadozás a rag nélküli: „*Régóta itt vagyunk Magyarország, Budapest.*” (3.), a rossz rag: „*Akkor gondoltam, szeretnék menni Budapestba.*” (7.) és a helyes ragok: „*Vannak barátok Iránban.*” (3.) alkalmazásában, amely az első interjúhelyezettel megegyező képet mutat.

Az időhatározók vonatkozásában az időtartam kifejezésére megjelenik az *-ig* rag (Hegedűs 2004:166), ami felváltja a korábbi helytelen egyéb más alakokat és a jelöletlen alakot: „*2 hétig voltunk*” (4.) Ez az egyetlen forma látható. Viszont ha az interjúer kérdezi Faribát a hasonló jelentésű *-t* ragos formát használva, azt megérti, és adekvát módon válaszol, de az *-ig* ragos alakkal. A *Mennyi idővel korábban/később?* struktúrát érti, de válaszaiban nem használja a *-val/vel* ragot, csak az *ezelőtt/később* szavakkal jelzi válaszában az időt:

I: *És mennyi idővel később kaptátok meg?* (2.)

F: *Két hónap később.* (2.)

I: *Mennyi idővel korábban kezdél tanulni a felvételire?* (1.)

#### F: *Olyan fél év korábban.* (1.)

A birtoklás kifejezésekor (Hegedűs 2004:182) változás látható a birtokos személyragozás használatában a személyre utaláskor abban, hogy minden esetben helyes a toldalékválasztás: „*Van kocsink, Opel.*” (6.), továbbá a birtokos szerkezeten belül a birtokos és a birtok sorrendje helyes formában rögzült „*anyukám unokatestvér*” (3.). Ugyanakkor a korábbi fázisnak megfelelő maradt a szabályrendszer a birtokos szerkezeteknél azokban az esetekben, amikor a birtokos személyragot kap. Ilyenkor a birtokon nincs rag: „*a házunk kert*” (2.). Ugyanezt a szabályt fedezhetjük fel a *–nak/nek* ragos birtokos jelölésekor (Hegedűs 2004:77), nem kerül rag a birtokra: „*Felhívtuk nagypapámnak házt.*” (3.), ennek mintájára a birtoklás kifejezésére a *–nak/nek* ragos személyes névmás mellett (Hegedűs 2004:109) sem szerepel a birtokon a személyrag: „*Volt nekem két macska.*” (4.). A részeshatározói és a birtokos viszony egymásra hatására nem fordult elő példa az interjúszövegben.

A *–nak/nek* rag részeshatározói funkciójú használatok az előző fejlődési fázissal megegyezően a főneveken nem jelenik meg az igei vonzat: „*A húgim nincs problémája magyarul.*” (4.), csak a személyes névmások hordozzák a vonzatot (Hegedűs 2004:105): „*Nem adtak nekem útlevelet.*” (7.).

A *–val/vel* rag eszközhatározói funkciójú (Hegedűs 2004:81) használatában nem mutatkozik hiba: „*Busszal megyek reggel.*” (6.). A társhatározói esetekben (Hegedűs 2004:81) a kontextusnak megfelelően és a hangrendi illeszkedésnek (Hegedűs 2004:308) megfelelően használja Fariba a ragokat. A *–val/vel* ragos személyes névmás egyes szám harmadik személyű alakja (Hegedűs 2004:105) némely esetben kiváltja a társhatározói pozícióban lévő főnéven a *–val/vel* rag használatát „*Vele anyukám megyek orvoshoz.*” (3.). Ez a Faribától felvett mindkét interjúszövegben megfigyelhető volt.

#### **4.4.2.2.2. Amir**

##### **4.4.2.2.2.1. Szintaxis**

Amir az összetett mondatokat korábban is helyesen használta, különösképpen a mellérendelő és a *hogy* kötőszós mellékmondatok esetében. A második interjúszövegben viszont arányaiban többször voltak megfigyelhetők a vonatkozó mellékmondatok (Hegedűs 2004:148–152), mint korábban. Feltűnő változás, hogy a tárgyi alárendelések esetében a főmondatban helyesen alkalmazza az utalószó tárgyas alakját és a határozott

ragozást „*Azt akarta, hogy menjek.*” (6.), majd az azt követő mellékmondatban a tárgyias vonatkozó névmási kötőszó (Hegedűs 2004:104) és a kapcsolódó határozatlan ragozás is hiba nélkül jelenik meg: „*Mondta, hogy jó, amit csinálunk.*” (5.).

A mondat- és szövegfonetikai eszközök (Hegedűs 2004:309) alkalmazása az első nyelvi beszélőkhöz hasonlóan történik. Bizonyos esetekben, általában amikor a nyelvtani formában téveszt (Katsikas 1995), akkor az új elem javított kimondása közben megfigyelhető egy lassabban hangoztatott, emelkedő jellegű intonáció, ami után rögtön visszaáll a magyar nyelvre jellemző prozódiai megformáltság: „*Elmentünk moziba, elmentünk* (lassú, emelkedő tónusú), *és megnéztünk egy jó filmet*” (3.).

A kettős tagadásnál (Hegedűs 2004:280) a korábban időnként előfordult hibás *senki nem/semmi nem* szerkezet már nem fordul elő, mindig a *senki sem/semmi sem/sehova sem* szerkezeteket alkalmazza: „*Sehova sem megyünk a szüleimmel, mert nem ismerünk olyan helyeket, ahol lehet piknikezni.*” (7.).

A módbeli segédigék és a nem igei természetű melléknévi predikátumoknál (Hegedűs 2004:114) a *kell* és a *lehet* után a második interjúszövegben a főnévi igenév ragozott alakja szerepel (Hegedűs 2004:68): „*El kellett indulnom időben, négykor kezdődik az edzés.*” (3.).

A tárgyrag és a tárgy mint igei vonzat alkalmazása hibátlan a jelen és múlt idejű alakok esetében (Hegedűs 2004:249). Jövő idejű alakok egyáltalán nem szerepelnek a gyűjtött adatok között, mivel a jövő idejű kérdésre utaló válaszok tartalmilag nem a jövőre vonatkoztak:

I: *Mit gondolsz, mit fogsz csinálni húsz év múlva?*

A: *Nem tudom, fogalmam sincs.*

I: *De mégis mi jut elsőre eszedbe?*

A: *Nem tudom, nem gondolkozom ilyesmin. Messze van.* (8.)

Az első felvétel alkalmával még előfordult, hogy múlt időben a határozott és határozatlan ragok közül a helytelent illesztette az igéhez. Ez a hibaforrás mostanra eltűnt.

Az igeragozást vizsgálva látható volt, hogy feltételes módú igealakok (Hegedűs 2004:259) csak kis számban tűntek fel a korábbi interjúszövegben. A másodikban szerepelt egy olyan kérdés, amely a feltételes mód alkalmazását indukálta, aminek hatására megjelentek múlt idejű: „*Sokszor eszembe jut, hogy mit csinálhatnék most Iránban, ha ott maradtunk volna. Ha akkor az apukám nem döntött volna úgy, hogy*

*elindulunk Európába.*” (7.) és jelen idejű feltételes módú igealakok: „*Azt hiszem, ha még mindig ott lennénk, akkor nem járhatnék bokszolni, mert ott erre nem lenne lehetőség.*” (7.).

#### **4.4.2.2.2. Morfológia**

A morfológiai egységek között csak néhány akad, amelyek használata során előfordul tévesztés, de ezeket Amir rögtön javítja, illetve a beszéde annyira gördülékeny, hogy első hallásra átsiklik a figyelem felette, csak az interjúszöveg leiratát elemezve fedeztem fel ezeket az eltéréseket. Ezek lehetnek tévesztések, amelyek abból fakadnak, hogy egy szó gyakrabban használt alakját mondja, ilyen a helyhatározóknál például (Hegedűs 2004:72, 78): „*Átmentünk a szomszédnál, őö szomszédhoz, és ott megnéztük a t évében.*” (9.), vagy hasonló hangzású ragok közül a nem odaillőt választja, mint az időhatározóknál: „*Amikor elmentünk a Balatonra két hónapra, őö hónapja, akkor hideg volt még a víz.*” (4.), illetve a mondandóját kimondás közben újratervezi, más szerkezetet választ hozzá, így a már elhangzott egységek helytelenné válnak, amire jó példa a tárgy használata (Hegedűs 2004:59): „*A telefonomat, őö a telefonom nem volt ott.*” (3.).

Az első interjú során Amir az egyik iskolájának a megnevezésekor olyan helyhatározórágos alakot használt (Hegedűs 2004:70), amely sértette a hangrendi illeszkedést (Hegedűs 2004:308): „*a \*\*\* útibe jártam*” (4.). Ez a forma megmaradt a beszédében, és ugyanilyen raggal ellátva használja: „*Amikor még a \*\*\* útibe jártam, nem tudtam, hogy van rendesebb iskola is.*” (4.).

### **4.5. A két gyermek köztes nyelvének sajátosságai**

A gyermekektől származó két, időben egymástól távol eső pillanatban rögzített felvétel elemzése alapján összefoglalóan az állapítható meg, hogy a beszélt nyelvi produkciójukban – Fariba és Amir fejlődését egymáshoz viszonyítva – a különböző nyelvi elemek elsajátítása eltérő mértékben és minőségben történt. Fariba esetében általánosságban az látható, hogy miközben bizonyos nyelvi elemek esetében finomodott a szabályismerete, már helyes alakokat és formákat választ, addig összességében a beszédében nem történt jelentős változás. Ez főként akkor szembetűnő, amikor az Amirtól származó két felvételt összehasonlítjuk. Az ő esetében a már az első adatfelvételnél meglévő magas szintű nyelvtudás átalakult egy első nyelvi beszélőt elérő szóbeli kompetenciává. Némi idegen hangzás megfigyelhető, de a nyelvi formák és a

lexikai megformáltság terén ritkán, és csak bizonyos elemeknél érzékelhető, hogy a magyar nyelvet nem kisgyermekkorban sajátította el.

Az első interjúszövegből az vált láthatóvá, hogy Amirnál a nyelvi formák túlnyomó többsége szilárd, készségszintű tudást mutat: valamennyi általa használt kötőszónál, a különböző mellékmondattípusoknál, a kötőmódnál, az igekötős igéknél, a tagadásnál, a tárgyagnál és a tárgy határozottságának megfelelő névelőnél, a birtokos szerkezetnél és az ahhoz kapcsolódó toldalékkombinációknál, a részeshatározóragnál, az eszközhatározóragnál, a társhatározóragnál, az igeidőknél és az igemódoknál. A módbeli segédigék és a nem igei természetű melléknévi predikátumok helyesen ugyan, de kevésbé változatosan jelennek meg a gyűjtött adatok között. A második adatfelvételkor árnyaltabbá vált ez a kép: kidolgozottabbá vált a vonatkozó mellékmondatok használata, a főnévi igenév ragozása rutinná vált. Fariba nyelvhasználatában az első felvétel után a már készségszinten alkalmazott elemek az igekötős igék, a módbeli segédigék, valamint a nem igei természetű melléknévi predikátumok, az eszközhatározói funkcióban a *-val/vel* rag és a kötőszók. Ez utóbbiak használata ugyan helyes, de a két interjú közötti időben nem változott a számuk.

A helyes elemek mellett az előforduló hibák néhány nyelvtani forma esetében szabályszerű mintázatot mutatnak. Amir esetében az első beszélgetésnél az időhatározóknál egy ragtípus jelent meg valamennyi időviszony kifejezésére, ami szabályszerű köztes nyelvi megjelenést jelent, úgy, hogy más formákat kizszorított a nyelvhasználatból. Ez a szabályszerűség a második felvétel idejére megváltozott, már a kontextusnak megfelelő ragot választja, bár még előfordul, hogy nem alkalmaz önkorrekción. A névelőhasználat során a főnév szófajtani kategóriájától és a kapcsolódó toldaléktól függ a névelők megjelenése; ez a szabályrendszer néha helyes, máskor helytelen alakot eredményez az első adatrögzítéskor. Ez a szabályrendszer átalakult a második interjú idejére, és a magyar köznyelv sajátosságainak megfelelő szabályrendszer jellemzi. Faribánál többször tapasztalható az a jelenség, hogy a tárgyas igei szerkezetek esetében mindkét adatfelvételnél a határozott és a határozatlan ragozás közül a köztes nyelvi rendszerének megfelelőt választja ki. A szabály egy elemmel mozdult el a magyar nyelv szabályrendszere irányába: időnként jelöli a tárgyat a határozatlan igeragozáskor, ez viszont nem mutat szabályszerű használatot. Emellett a birtoklás kifejezésénél fedezhető fel szabályszerű köztes nyelvi használat az első adatgyűjtéskor, ami rendszerszerűséget is mutat, vagyis az egyes alszabályok – mint például a birtokos személyrag elhagyása – valamennyi struktúraépítést érintik. A második interjúszövegben

ez a szabályrendszer a kanonizált magyar szabályrendszerhez annyiban közeledett, hogy helyes a birtokos személyragválasztás, és a birtokos szerkezet formailag rögzült. Az első adatfelvételnél még úgy tűnt, hogy a részeshatározói funkcióban a *-nak/nek* rag használata is köztes nyelvi szabályszerűségeen alapul, viszont a második interjúnál nem történt a szabályban változás, így megrekedés volt megfigyelhető e területen a nyelvelsajátításban.

A köztes nyelv variabilitását mutatja az a jelenség, amikor a hibás és a megfelelő formák párhuzamosan kerülnek be a nyelvi repertoárba, és ingadozó képet mutat a használatuk. Bizonyos esetekben a megfelelő sztenderd forma jelenik meg, más esetekben ettől eltérő. Az első adatfelvételkor Amir a tárgyias igei szerkezeteknél a határozott és a határozatlan ragozás közül nem a megfelelőt választotta, de ez a későbbi mintavételnél már nem látható. Szintén a variabilitás jelensége figyelhető meg Faribánál a tagadás kifejezésénél: az első adatrögzítésnél a készségi szintű egyszerű tagadás mellett a kettős tagadáskor már bizonyos esetekben láthatók a helyes alakokkal párhuzamosan jelenlévő hibás formák, amelyek szabályszerű használatot is mutatnak, viszont a második felvétel alapján az látszik, hogy ez a terület a nyelvelsajátítás során nem fejlődött tovább. Ugyanakkor a két felvétel között eltelt idő alatt a *sem* alakok helyes használata rögzült. Az esetragok közül a helyhatározóragoknál a helyes alakok, a ragok hiánya és a helytelen ragok használata adja a variabilitás spektrumát, amely nem változott a második interjú idejére, így – ahogy a részeshatározó használatánál is – itt is megrekedés észlelhető az elsajátítási folyamatban. Fariba elemválasztása az első adatgyűjtésnél az időhatározóragok esetében az időtartam kifejezésére a toldalékok hiánya és a helytelen alakok között mozgott, a második interjú idejére ezt változékonyságot felváltja egy bizonyos helyes rag alkalmazása; az egy eseményhez képest korábban vagy később történő leíráshoz a szerkezetet Fariba már félig helyesen használja, ami a nyelvelsajátításban fejlődést jelent. A *-val/vel* ragot Fariba az eszközhatározói funkcióban mindkét adatfelvételnél hibátlanul alkalmazta. Az első felvételhez képest a másodiknál a társhatározói viszony kifejezésekor a hangrendi illeszkedés szabályai már helyesen jelennek meg. Viszont fosszilizáció figyelhető meg a *-val/vel* ragos személyes névmások használatában.

A variabilitás megnyilvánulása látható akkor is, amikor a nyelvet tanulók bizonyos elemeknél keresik a jó formát, mert még nem rögzült, melyiket kell használni, de érzik, hogy nem a megfelelőt választották, ezért önkorrekciónak alkalmaznak, vagy egyszerűen a nyelvi produkció tervezéséhez így nyernek időt. Újra nekifutnak a

mondanivalójuk megformálásának, alakítgatják a korábbi elemet, míg megjelenik a végleges alak. Ezt az esetet illusztrálja Amirnál az első felvételnél az életkor kifejezésére használt képző, ahol a helyes alak és a rag nélküli forma mutat ingadozást az önkorrekciónak következményeként. Jó példa még a jelenségre, amikor ugyan nyelvi formához nem köthető az önkorrekciónak, de valami miatt megakad Amir beszéde, keresi a helyes a formát, majd a többszöri nekifutás végül sikeresen zárul, megtalálja a leginkább odaillő elemet: „*adjunk, levelez, levelezgettünk, de hát ott se adták bizonyítványt.*” (1.). Ez a jelenség megfigyelhető a második felvételnél is a helyhatározók, az időhatározók és a tárgyragos alakok használatánál. Amir itt a kontextushoz illeszkedő ragot választ, viszont előfordul tévesztés, amit viszont korrigál. Ebben az esetben éppen a köztes nyelven belül érhető tetten az elsajátítás egyik mozzanata, amikor a nyelvhasználó már a kimondás pillanatában felismeri a hibás alakot, és rögtön javítja. Amirnál még egy sajátos jegy kíséri a javítást: az első nyelvi beszélőkhöz hasonló prozódiai jegyek helyett, más beszédfonetikai eszközt használ, ami kiemeli a javított alakot a beszédfolyamból. Faribánál több helyen fordul elő önjavítás, de nem mindig találja meg a jó nyelvi egységet, viszont megfigyelhető a magyar első nyelvi beszélők időnyerő és önkorrekciónak stratégiája, az *izé* használata: „*Amirnak nem volt, és nem írta izé, nem írta minden, és nem adtunk neki bizonyítványt.*” (19.).

Az olyan hibák, amelyek csak alkalomszerű előfordulást mutatnak, inkább értelmezhetők tévesztésként (Katsikas 1995), mint köztes nyelvi szabályszerűségként. Azokról a nyelvtani kategóriákról, amelyek kis számban fordulnak elő, nem állapítható meg, hogy a helyes vagy a helytelen alakok jellemzik inkább a nyelvhasználatot, így köztes nyelvi szabályszerűsége sem következtethetünk. Ilyen Amirnál a helyhatározóragok megjelenése, amelyek esetében mindkét mintavételnél tetten érhető tévesztések. Néhány nyelvi forma esetében az első interjúnál még érzékelhetők voltak tévesztések, amelyek a második felvételnél már nem jellemezték Amir köztes nyelvi tudását: ilyen a kettős tagadásnál a tagadószóhasználat, a feltételes módú igealakok, a főnévi igenevek tárgy funkciójában.

Mindkét gyermek nyelvhasználatában vannak olyan elemek, amelyek már fosszilizálódtak, vagyis minden esetben ugyanazt a magyar sztenderdtől eltérő formát használják. Amirnál fentebb láthattuk, hogy bár a helyhatározóragok használatakor időnként téveszt, általában helyesen használja a ragokat, és csak egy elem esetében: „*a \*\*\* útibe járok*” figyelhető meg fosszilizáció, ami a magyar nyelv elsajátításának a kezdetén rögzülhetett rosszul. Az első felvétel óta nem változott, ugyanilyen formában



jelent meg a második interjúszövegben is. Az első felvétel után úgy tűnt, hogy Faribánál a tárgyrag használatakor két fosszilizációra utaló sajátos nyelvi megoldás látható. Az egyik a mutató névmás tárgyrag jelöltségének elhagyásakor figyelhető meg, ezt a második felvétel meg is erősítette: valóban rögzült ez a használati mód. A másik esetben viszont, amikor a tárgyrag helyett egy helyhatározóragos alakot használ Fariba, az egy évvel későbbi adatgyűjtés változást mutatott, már nem cseréli fel a két ragos formát.

Amir magas szintű nyelvtudása és a magyar első nyelvű beszélőre emlékeztető nyelvhasználata arra enged következtetni, hogy a nyelvelsajátítás folyamata gördülékenyen zajlott, és tart jelenleg is. Kevés fosszilizálódott elem látható, és megrekedés sem tapasztalható. Ezzel szemben Fariba esetében kérdésként merül fel, hogy magas kommunikációs értékkel bíró beszéde mennyiben képes tovább fejlődni a nyelvtani formák és az árnyaltabb szövegszerkesztés irányába. A második adatfelvétel idejére látszik már, hogy bizonyos területeken megrekedés tapasztalható, amely a nyelvelsajátítás tempójának lelassulását mutatja. Ugyanakkor az is látható, hogy a két felvétel között eltelt időben egészében a köztes nyelvük alakulása halad a sztenderd magyar nyelvhasználat irányába, így a megrekedés jelensége és a jelenleg mutatkozó fosszilizáció még változhat, tehát egyelőre átmenetinek is tekinthető.

## 5. Tematikus narratív mintázat

### 5.1. Bevezetés

A narratív interjúk felvétele során rögzített élettörténeti elbeszéléseket interjúszövegekben rögzítettem. A testvérpártól és a szüleiktől származó szövegek elemzése Elsbree (1982) a történetformákra létrehozott osztályozási rendszerét követve (idézi McAdams 2001a:164), a megalapozott elméleti kerethez kapcsolódó kódolási eljárás alapján történt.

### 5.2. A gyűjtött adatok kódolása

Az elméleti keret kifejtésénél bemutattam az anyaggyűjtés folyamatát és a kódolás három fázisát, valamint a köztük lévő összefüggésrendszert. A kialakított kódokból és csoportosításukból rajzolódnak ki az analitikus kategóriák, amelyek tematikus narratív mintázattá állnak össze. A tematikus narratív mintázat hat narratív mintából tevődik össze, és a közöttük fennálló összefüggések segítségével teoretikus következtetések vonhatók le.

Az empiria gyűjtési folyamatában és a kódolás fázisaiban a következő szakaszokon keresztül vezetett az út a tematikus narratív mintákhoz. A felvett próbainterjú (*pilot study*) hozadéka volt egyrészt az, hogy egyértelművé vált a készítendő interjú típusa, vagyis a narratív élettörténeti interjú. Világossá vált, hogy annak is a nem a teljes életre kiterjedő változatát, hanem az életút egy bizonyos szakaszát bemutató interjút kell készíteni, ahogy ezt már az elméleti keret ismertetésében kifejtettem. Továbbá láthatóvá vált, hogy a pszichológiában bevett narratív élettörténeti interjú helyett a szociológiában használt narratív interjú és az intenzív interjú hibrid változata lesz a legcélravezetőbb. Másrészt megmutatkoztak azok a lehetséges kódok, amelyek mélyebb vizsgálata elvezethet az analitikus kategóriákhoz. Ebben a fázisban a kódok közötti összefüggések, különösképpen a különböző adatközlőktől gyűjtött adatok kódjai közötti kapcsolatok egyáltalán nem voltak láthatók. A kutatás ezen szakaszából származó jegyzetek és elemzések egyértelműen azt mutatják, hogy az extenzív, a teljes adathalmazra kiterjedő kódolás nélkül nem váltak volna láthatóvá a felderített analitikus kategóriák. A kódolás kezdeti fázisában, amikor egy kód testet ölt, és tartalommal telítődik, egy deskriptív definíció kapcsolódik hozzá. A kódolás további két fázisában a

meghatározás abban segít, hogy egyrészt az adatokra jól fókuszált kódokkal folytatódjon az elemzés, másrészt hogy a teoretikus kódolás során a kódok közötti kapcsolatok jól láthatóak legyenek (Charmaz 2006:83).

A próbainterjú elemzési tapasztalataira építve, a kutatási protokoll alapján elindult az interjúfelvétel az adatközlőkkel. Az interjúk felvétele után a szöveget átírtam. A transzkripció az egyes adatközlőktől származó teljes interjúszövegre kiterjedt, és az egyes interjúleiratok külön elemekként kerültek tárolásra a kiindulási kódolás befejeztéig annak érdekében, hogy a kontextualizáltság megtartása segítse a kódolás folyamatát. A fókuszált kódolás során az elemzés visszatért a teljes interjúleiratokhoz, miközben a kiindulási kódolásból származó jelenségkódok szerint elkülönített adatsoportok is bevonódtak az analitikus munkába (Charmaz 2006:69).

Az átírt szöveg kiindulási kódolása során a szövegegységek tematizálásához egy színjelölési rendszert alakítottam ki, ahol az egyes színek az egyes kiindulási kódokhoz kapcsolódtak. A színjelöléseket az átírt interjúszövegek olvasása közben választottam ki, amelyek interjúról interjúra elemzési kódokká alakultak. Az átírást követően a színek kódrendszer segítségével elindult a jelenségről jelenségre történő kódolási mód (*coding incident to incident*; Charmaz 2006:53). A leírt interjúszövegek különböző részeit megjelöltem aszerint, hogy mely kódhoz kapcsolódik az adott rész témája. A kódok és a színjelük az alábbi táblázatban láthatók (10. táblázat). Az összes kategória – az utolsó, a társas viszonyok alakulása kivételével – a gyerekekre vonatkozik. Lila színt kaptak a személyes adatokra és az érzelmi viszonyulásra vonatkozó közlések, rózsaszín lett minden, az iskolához és az oktatáshoz kapcsolódó információ, zölddel jelöltem a nyelvről és nyelvtudásról szóló megnyilvánulásokat, kék színt kaptak a menekülési utat leíró interjúszegmensek, narancssárga lett minden, a családra vonatkozó információ, és végül sárga színnel jelöltem a társas viszonyok alakulását bemutató szövegelemeket. Csak ez utóbbinál vált ketté a jelölés a tanárok és a szociális munkások, illetve a család interjúinak színekódolása között oly módon, hogy mindkét esetben az interjúalany szociális helyzetére utalt a színekód. A többi színekódnál mindig a testvérpár és a család életére, helyzetére vonatkoztak.

## Kiindulási kódok

Szín	Kiindulási kódok
lila	a személyes adatokra és az érzelmi viszonyulásra vonatkozó közlések
rózsaszín	az iskolához és az oktatáshoz kapcsolódó információk
zöld	a nyelvről és a nyelvtudásról szóló megnyilvánulások
kék	a menekülési utat leíró interjúszegmenseket
narancssárga	a családra vonatkozó információk
sárga	a társas viszonyok alakulását bemutató szövegelemek

10. táblázat A kiindulási kódok

Az egyes interjúk kiindulási kódolásának befejezése után, a különböző adatközlőktől származó interjúszövegek beszédsezmensei osztályozva kerültek be a jelenségkódok alá. Így kialakultak a kiindulási kódok szerint szortírozott adatszoportok. A következő lépés a fókuszált kódok kialakítása volt. A kiindulási kódok megmutatták, hogy a különböző adatközlők milyen tematikus rendszert érintettek elbeszélésük során. Felmerült több olyan téma, amelyek a kiindulási kódoláskor ugyan egy kód alá estek, de több kód kialakítására lett volna szükség ahhoz, hogy kielégítően, a mondanivaló teljességének visszaadásával lehessen kódolni a szövegegységeket. Így a fókuszált kódolás során egyrészt kibővültek a kódok, másrészt árnyaltabbá váltak, tartalmilag telítettebbek lettek (lásd alább a fókuszált kódoknál). Ezekkel a kódokkal újra átvizsgáltam a már felvett teljes empiriát, és az ezt követő adatfelvételek során, illetve két esetben – a szociális munkással folytatott második interjúfelvételkor és a magyar mint idegen nyelv tanárával felvett második beszélgetéskor – az újabb adatfelvételkor már ezen kategóriák mentén történt az analitikus munka. A fókuszált kódok ismeretében felvett adatok célja az volt, hogy az adathalmaz szaturációja biztosított legyen, és látható legyen, hogy további kódok és tematikus egységek már nem jelennek meg az adatok elemzésekor. Ugyanakkor a tanárokkal felvett interjúk során újabb kódok léptek be, amelyek a tanári mentálhigiéné és az információáramlás analitikus kategóriáit emelték be az elemzési munkába. A fókuszált kódolás eredményeképpen olyan rendszer alakult ki, amelyben az interjúk narratívájának analitikus kategoriális elemzése a tematikus narratív mintázatban teljességedt ki. A tematikus narratív mintázat hat főmintájának és az alminták egymáshoz való viszonyának a vizsgálata adja a teoretikus kódolás elemeit. A teoretikus

kódok önmagukban a fókuszált kódok közötti kapcsolatokat és összefüggéseket mutatják meg, ebből fakadóan integráló jellegűek. A teoretikus kódok az interjúszövegek elemeit koherens analitikus történeté alakítják. A fókuszált kódolás során kialakult analitikus kategóriák a következőképpen rendeződtek át teoretikus kódokká: az *1. Az elvándorlás oka és a menekülés útja* című kategóriába került valamennyi analitikus kategória, amely a fókuszált kódolás során a testvérpár és a családjuk Magyarországra érkezése előtti időszakhoz és a menekülés útjához kapcsolódó élményeket, érzéseket, nehézségeket és tapasztalatokat írja le (*1. A menekülés útja, traumatikus események – Traumatizáltság és rezilienssé válás, 1.1. Indulás oka, az út, 1.2. Korábbi életük*). A *2. Identitásépítés* című teoretikus kódot a saját és szülei nemzetisége, a vallási hovatartozás és az abból fakadó identitáselemek alkotják (*2.1. Nemzetiség, 2.2. Bemutatkozás, 2.3. Név, 2.4. Szülők*). A *3. A nyelvtudás* című részben azok az analitikus kategóriák kaptak helyet (*3. Nyelvtudás, 3.1. Nyelvi fejlődés, 3.2. MID óra*), amelyek az otthon beszélt nyelvre, Iránban az iskolában használt és tanult nyelvekre, valamint az ezekhez kapcsolódó nyelvi készségekre vonatkoznak. Mindezekon kívül Magyarországon az iskolában a magyar nyelvtudásukra, a tanulási folyamatra és azok különböző aspektusaira tér ki. A *4. Iskolai beilleszkedés, diszkrimináció és érzelmi reakciók* című teoretikus kód a fókuszált kódolás után kialakított analitikus kategóriák tekintetében a legkiterjedtebb (*4. Szaktantárgyak, 4.1. Viszonyulás a szaktantárgyakhoz, 4.2. Értékelés, 5. Iskolai beilleszkedés és diszkrimináció, 5.1.1. Korábbi magyarországi iskolai tapasztalatok, 5.1.2. Iskolához kapcsolódó attitűd, 5.2. Jövőkép, 5.3. Beilleszkedés és diszkrimináció, 5.3.1. Beilleszkedés, 5.3.2. Diszkrimináció, 5.4. Tanárok viszonyulása a migráns gyerekekhez, 5.4.1. A tanárok viszonyulása a gyerekekhez és viszont, 5.4.2. Általános viszonyulás a migráns gyerekekhez, 6. Különböző társadalmi csoportok az iskolában, az osztályokban, 7. Információáramlás – informáltság mértéke, 7. 1. Származási ország, hely, 7.2. Iskolába érkezés időpontja, 7.3. Beilleszkedés, 7.4. Értékelés, 7.5. Szülők, 7.6. Nemzeti Köznevelési Törvény, 8. Érzelmi élet, 8.1. Érzelmek, 8.2. Szabadidő, 8.3. Miért szeretnek ebbe az iskolába járni?*). Azok az információk, élmények, érzések és tapasztalatok rendszere szerepel itt, amelyek a testvérpár és a család magyar oktatási rendszerhez, az iskolai élethez, az osztálytársakhoz való viszonyát írja le, valamint a tanároknak a szülőkhöz és a gyermekekhez fűződő kapcsolatát. Az iskola mint nevelési és oktatási intézmény működési gyakorlata a tanárok és a gyermekek szemszögéből válik láthatóvá. Az *5. Tanári mentálhigiéné* című fejezet egy analitikus kategóriát foglal magába (*10. Tanári mentálhigiéné*), amely a tanárok általános helyzetéről és állapotáról számol be. A *6. Az*

*integráció sikerességének tényezői* című rész egy szempontot emel be az analitikus kategoriális rendszerből (9. *Siker*), amely az értekezés szempontjából az egyik legdirektebb kérdést fogalmazta meg a tanárok irányába az interjúk során.

### **A fókuszált kódolás során kialakított analitikus kategóriák:**

#### **1. A menekülés útja, traumatikus események – Traumatizáltság és rezilienssé válás**

- 1.1. Indulás oka, az út
- 1.2. Korábbi életük

#### **2. Identitás**

- 2.1. Nemzetiség
- 2.2. Bemutatkozás
- 2.3. Név
- 2.4. Szülők

#### **3. Nyelvtudás**

- 3.1. Nyelvi fejlődés
- 3.2. MID óra

#### **4. Szaktantárgyak**

- 4.1. Viszonyulás a szaktantárgyakhoz
- 4.2. Értékelés

#### **5. Iskolai beilleszkedés és diszkrimináció**

- 5.1. Viszonyulás az iskolához
  - 5.1.1. Korábbi magyarországi iskolai tapasztalatok
  - 5.1.2. Iskolához kapcsolódó attitűd
- 5.2. Jövőkép
- 5.3. Beilleszkedés és diszkrimináció
  - 5.3.1. Beilleszkedés
  - 5.3.2. Diszkrimináció
- 5.4. Tanárok viszonyulása a migráns gyerekekhez
  - 5.4.1. A tanárok viszonyulása a gyerekekhez és viszont
  - 5.4.2. Általános viszonyulás a migráns gyerekekhez

#### **6. Különböző társadalmi csoportok az iskolában, az osztályokban**

#### **7. Információáramlás – informáltság mértéke**

- 7.1. Származási ország, hely

- 7.2. Iskolába érkezés időpontja
- 7.3. Beilleszkedés
- 7.4. Értékelés
- 7.5. Szülők
- 7.6. Nemzeti Köznevelési Törvény

## **8. Érzelmi élet**

- 8.1. Érzelmek
- 8.2. Szabadidő
- 8.3. Miért szeretnek ebbe az iskolába járni?

## **9. Siker**

## **10. Tanári mentálhigiéné**

### **A teoretikus kódolás során kirajzolódott tematikus narratív mintázat**

#### **1. Az elvándorlás oka és a menekülés útja**

#### **2. Identitásépítés**

#### **3. A nyelvtudás**

#### **4. Iskolai beilleszkedés, diszkrimináció és érzelmi reakciók**

- 1. Iskolaválasztás
- 2. Az életkor és az iskolai évfolyam viszonya
- 3. A testvérpár által látogatott oktatási intézmények
  - 1. Debrecenben, a „táborban”
  - 2. Budapest – Dongó utcai iskola
  - 3. Budapest – Kígyó utcai iskola
    - 1. Különböző társadalmi csoportok az iskolában
    - 2. Az iskolai élet
- 4. A testvérpár jövőképe
- 5. Szaktárgyi órák
- 6. Tananyag-differenciálás
- 7. Értékelés
- 8. A tanárok viszonyulása általában a migráns gyermekekhez és a testvérpárhoz
- 9. A tanárok kapcsolata a szülőkkel
- 10. Információáramlás

#### **5. Tanári mentálhigiéné**

#### **6. Az integráció sikerességének tényezői**

### 5.3. A tematikus narratív minták cselekmény-szekvenciákba sorolása

A tematikus narratív minták a következőképpen sorolhatók be Elsbee (1982) generikus cselekményosztályozásába (idézi McAdams 2001a:164). *Az elvándorlás oka és a menekülés útja* mintában az utazás és a szenvedés elviselése cselekménytípus dominál. *Az identitásépítés* témában a küzdelem és a versengés, valamint a beteljesülés hajszolása, mint a biztos alap megtalására irányuló küzdelem látható. *Az Iskolai beilleszkedés, diszkrimináció és érzelmi reakciók* tematikus mintacsoport a generikus cselekménytípusok szempontjából a legkomplexebb: az otthonteremtés- és avatás a gyermekek szűkebb környezetébe való beilleszkedésként, és ezen keresztül az otthonra lelés folyamatoként értendő, ami a küzdelem és a versengés, valamint a szenvedés elviselésének narratívájával szövődik át. Itt visszatérő elemként jelenik meg a beteljesülés hajszolása, mint az elfogadottság utáni vágy kielégítése, ami szintén a szenvedés elviselésével kapcsolódik össze. *A nyelvtudás* mintája elsősorban leíró jellegű kategória, amelyben cselekvés-szekvenciaként jelenik meg a nyelvtudás változásának és a nyelvtanulás folyamatának az alakulása. Ebből következően a küzdelem és a versengés, valamint tágra értelmezve az otthonteremtés és –avatás szekvenciákkal áll kapcsolatban, ahol az otthonteremtés a társas környezetben való hely megtalálásaként jelenik meg. A kizárólag a pedagógusokra vonatkozó *Tanári mentálhigiéne* narratív mintában a küzdelem és a versengés keveredik a szenvedés elviselése cselekmény-szekvenciával. A pedagógusokkal felvett interjúszövegek analízise a családi interjúk elemzése során megjelent cselekvés-szekvenciákra reflektáltan történik ugyan, de önálló tematikus narratív minták is megjelennek, amelyek kizárólag a tanárookra vonatkoznak, és nem feltétlenül állnak kapcsolatban a testvérpárral, vagy – kitérve a témát – a bevándorló háttérű tanulókkal. *Az információáramlás* tematikus narratív mintája a cselekvés-szekvenciákhoz kapcsolódó mintázatok összességéből rajzolódik ki. Ennek az az oka, hogy a történet különböző elbeszéléseiből kiindulva lehet következtetni a tájékozottságra és a tájékozódás folyamatára.

Az interjúszövegek vizsgálata során bizonyos tematikus narratív minták hangsúlyosabban rajzolódnak ki, mint mások, ami arra enged következtetni, hogy a migrációra és az integrációra vonatkozóan létezik egy közös elméleti konstrukció mind az elvándorlók, mind a befogadók szempontjából. Ugyanakkor az egyes jelenségek értelmezése és felfogása nagyban különbözik az adatközlők egyes csoportjaiban. Az elvándorlók, a befogadók és a mediátorok percepciója más-más következtetési láncot hoznak létre, miközben a narratív mintázatok megegyezők. A jelenségek felismerése és



beazonosítása mindhárom csoport esetében megtörténik, viszont az értelmezés a saját kontextusukban zajlik le, a saját társadalmi valóságuknak megfelelően (Szilassy–Árendás 2005). Ilyen módon az integrációra reflektáló szakirodalomban megjelenő duális álláspont mellett, 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 alapján elindulva az iskolai integráció újraértelmezése megvalósulhat.

## **5.4. Tematikus narratív minták**

### **5.4.1. Az elvándorlás oka és a menekülés útja**

A hazájukat elhagyni kényszerülőknel törvényszerűen megjelenik a menekülés útjának narratív mintája. Az adatközlők mindhárom csoportjánál – 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 értelmezni tudnak. 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 információhézagok vannak. Ezek kiegészítése az egyén szintjén történik meg, beemelve a diskurzusba a jelenségről birtokolt tudásukat és vélekedéseiket (Szilassy–Árendás 2004).

A család Iránban élt, megszokott életterük elhagyását a jövő kilátástalansága indokolta. Az édesanya születésétől kezdve – hat napos korától – Iránban élt. A férjével Iránban találkoztak, 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 a gyermekek jövőjének a biztosítása érdekében az egyetlen lehetőség az ország elhagyása volt. Fariba nagyon érzékletesen mondta el az interjújában 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 érezte magát, hogy nem a képességei és teljesítménye alapján ítélték meg. Az ebből fakadó sértettség folyamatosan előtört az interjú alatt, és roppant energiát adott narratívája kibontakozásának. Az édesanya is erős érzelmi bevonódással mondta el az elvándorlásuk okát, angolul és magyarul egyaránt. Nagyon fontosnak tartotta, hogy mondanivalója biztosan érthető legyen.

Fariba számára a másik nehezen feldolgozható élmény az volt, hogy származása miatt korlátozták az országon belüli szabad mozgásukat is. Az afgán embereknek Iránban a jogi státuszukból fakadóan olyan személyi igazolványuk 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 élt, de különböző városokban, és e miatt a szabályozás miatt nem volt lehetőségük a gyakori személyes találkozásra, melyet csak hosszadalmas hivatalos ügyintézésen keresztül lehetett megszervezni. A családtagok a továbbtanulási lehetőség mellett ezt a nehézséget nevezték még meg az elvándorlásuk okaként.

Rosenthal (1991) részletesen ír a két világháborúban szolgált katonák önéletrajzán alapuló kutatásában arról, hogy az élettörténeti események elbeszélése során különböző terjedelmű szövegek születnek a narratíva különböző részeiben. A szekvenciális rendbe sorolható események elbeszélése nagyobb teret kap, mint a diffúz, kaotikus tapasztalásoké. Ilyenek például a helyváltoztatáshoz kapcsolható történetek, ahol a napi rutintól való eltérés is közrejátszik abban, hogy az emlékezetben nagyobb hangsúlyt kapnak. Rosenthal (1991) szerint külön figyelmet igényelnek azok a narratív egységek, ahol az elbeszélő semleges hangon, az eseményeket önmagától eltávolítva, tényszerű leírást ad olyan történetekről, 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 elviselhetetlen mértékű érzelmi feszültség blokkolására és fokozatos kiegyensúlyozására (Rosenthal 1991). A család egyes tagjainak beszámolóit a menekülés útjáról jól értelmezhetőek Rosenthal leírása alapján. A különböző interjúkban az útról való beszámolók terjedelme igen eltérő. Rosenthal továbbá azt is megállapította, hogy a

traumatizáló eseményekről az interjúalanyok nemcsak semleges hangnemben, hanem sűrített módon, tömören és feltűnően röviden beszélnek. A gyerekek és a szülők esetében az események tényyszerű leírása és az utazás körülményeinek részletezése jóval nagyobb hangsúlyt kapott. Magáról az útvonalról minden részletre kiterjedő beszámolót adtak, a helyszíneket, a közlekedési eszközöket, az embercsempészeknek kifizetett összegeket is felsorolták. Ugyanakkor csak érintőlegesen, néhány mondatban beszéltek a nehézségekről és a nélkülözésekről, az átélt félelmeikről és küzdelmeikről. A beszámolók rövidege mellett feltűnő az alvás és a biztonság terén elszenvedett nélkülözések ismételt megjelenése. Az interjúalanyok fizikailag és érzelmileg egyaránt megterhelőnek írták le az utat, a megfordult napirendet: nappal rejtőzködés, lehetőség szerint pihenés, éjjel pedig ébrenlét és utazás. Szenvedést okozott a folyamatos aggódás, hogy ne érje őket baj, a másokra való ráutaltság, valamint az ellenük elkövetett csalások sorozata. Akut stresszes állapotban (WHO/UNHCR 2015:13) érkeztek Magyarországra, ugyanakkor másfél év eltelte után úgy tűnik, fel tudták dolgozni a traumatikus eseményeket, rezilienssé váltak. Nem észlelhetők olyan tünetek, amelyek poszttraumás stressz elváltozásra (PTSD) utalnának. a WHO és UNHCR által kiadott dokumentum alapján (Hárdi 2000, Kroó 2013, Kroó–Hárdi 2012, WHO/UNHCR 2015:27).

A történetek koherens egészet alkotnak a menekülés útját végigélő négy szereplő elbeszélése alapján. A nyelvi nehézségek ellenére is egybevágó információk hallhatók a Magyarországra való eljutásra vonatkozóan. Az ezt követő történetekben az egyes interjúalanyok között eltérés figyelhető meg. A szülők állítása szerint útjuk végcélja Magyarország volt, míg Fariba részletesen elmondja, hogy Debrecenből, a befogadóállomásra próbáltak meg továbbjutni Németországba, de ebbéli tervük meghiúsult az embercsempészek csalásai miatt. A szülők nem beszéltek erről a momentumról, talán jobbnak látták elhallgatni ezt a részletet, hogy nagyobb szimpátiát keltsenek beszélgetőpartnerükben. Fontos stratégiai döntés húzódhat 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 elmesélt egy embercsempészekkel lezajlott beszélgetést, ahol az azonnali továbbutazás melletti érvként hangozott el a hivatalos interjú, ami után már nincs mód megkísérelni a továbbjutást Németországba. Az adatközlő interjú egy másik részében Fariba még említi

Németországot, mint az új életre való lehetőséget, de ez megmaradt gondolat kísérletnek; az interjúk időpontjáig nem próbált sem ő, sem a családja más országba költözni.

A tanárokkal folytatott beszélgetésekben szintén megjelenik a menekülés útja mint tematikus egység, viszont teljesen eltér a szülők és a gyermekek által megélt tapasztalatoktól. A misztifikáció jelensége náluk észlelhető a legerőteljesebben, aminek feltehetően az az oka, hogy nem rendelkeznek pontos információkkal egy ilyen utat illetően, így a saját elképzelt valóságukkal töltik ki a hiányzó részeket („*Nem tudom, pontosan, de gondolom... sok borzalmat élhetett át.*”). 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, melynek lényege, hogy ha a gyerek akarja, majd elmondja, de a tanár nem akar tovakodó kérdésekkel előállni. A pedagógusok e stratégiáját összevetve a gyerekek viselkedésével, az látható, hogy a gyerekek maguktól nem beszélnek a történetekről. 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 dekódolja a másik viselkedését, valójában vágnak arra, hogy beszélhessenek a másikkal erről a témáról. A passzív kivárást a magyar mint idegen nyelv tanáránál is megjelenik, de ez nem jelent elzárkózást. Ő az egyedüli személy, aki képes olyan helyzeteket teremteni tanítás közben, amelyek lehetővé teszik a témában való megnyilatkozást. Az órák során felkínálja a lehetőséget, hogyha a gyerekek igénylik, beszélhessenek az elvándorlás során átélt élményekről. 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 mellékesen jó hangulatú csoportban. Meghatározó a tanár melegszívű, empatikus, befogadó jellegű viselkedése és óravezetési módja.

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

### 5.4.2. Identitásépítés

A nemzetiség egy személy önazonosságának éppúgy alapvető eleme, mint a személyére vonatkozó demográfiai adatok. A név, az életkor, a társadalmi nem és a nemzetiség önmagunk és mások beazonosításának elsődleges viszonyítási pontja, mivel a születéssel egyidejűleg – vagy rövidebb idő után – összekapcsolódik a személlyel. Az interjúalanyok esetében sem volt kérdéses a név, az életkor és társadalmi nem. A nemzetiség esetében már nem ennyire egyértelmű a kép. A magyar adatközlőknél fel sem merül a nemzetiség kérdése, mert ők Magyarországon élő emberek, ebből következően magyarok. A szülők esetében adott volt a válasz, hogy mindketten afgánok, viszont megkülönböztették egymást abból a szempontból, hogy az édesanya ugyan Afganisztánban született, de hat napos kora óta Iránban él, szemben az édesapával, aki élete egy hosszabb részét Afganisztánban leélt afgán ember, akit a családalapítás utáni élete teljesen Iránhoz kötött. A gyerekek a nemzetiségükre vonatkozó kérdésre nem tudtak egyértelműen válaszolni. Fariba hosszasan latolgatta, hogy iráni vagy afgán; az világos volt számára, hogy nem magyar. Végül arra jutott, hogy ő „*semmi*”, majd a szülei nemzetiségéből indult ki: ha ők afgánok, akkor ő maga is az kellene, hogy legyen, ugyanakkor azzal érvelt ez ellen, hogy ő Afganisztánban csak turistaként tartózkodott. Amir a személyi igazolványára hivatkozott, de inkább arra hajlott, hogy „*hát én azt nem tudom*”, majd a szülei nemzetiségét említette, ha „*ők afgánok, akkor miért ne*” lehetne ő is az. A gyerekek nemzeti identitásképzését Rosenthal felnőttekkel és fiatalokkal végzett kutatásai is alátámasztják (Rosenthal 2009). Rosenthal a jelenséget a hovatartozás (*belonging*) kifejezéssel nevezi meg, időnként a csoporthoz tartozást (*grouping*) használja (Rosenthal 2009, Grün 2009). Az eredményei alapján a szülők jogi helyzete alapvető jellegű a hovatartozás meghatározásakor. Emellett az etnikai hovatartozás egyéni meghatározásában fontos szerepet játszik az, hogy a származási országban a saját nemzeti identitásuk okán szenvedtek-e el diszkriminációt, illetve hogy a megkülönböztetés milyen mértékű volt a migráció után, az új lakhelyükön.

A tanárok a gyermekek nemzetiségére vonatkozó kérdésnél zavarba jöttek, mert vagy egyáltalán nem tudták, vagy fel sem merült a tanítási helyzetben, mivel nem akarták megkérdezni, nehogy rossz érzéseket keltsenek a gyerekekben. Két tanárnak volt töredékes információja arról, hogy a gyerekek Iránból vagy Pakisztánból jöttek – illetve abból a térségből –, de nem tudták egyértelműen, hogy iráni afgánok. Ez a zavaros, részben a gyerekek bizonytalanságából fakadó helyzet visszahat a gyerekekre azáltal, hogy sohasem mondódik ki egyértelműen a nemzetiségük, így nincs külső referenciapont,

amivel azonosulni tudnának. A gyermekeknek kizárólag az elfogadó, nyitott magyar mint idegen nyelv (a továbbiakban MID) tanár óráin nyílik lehetőség, hogy ezekről a témákról beszélhessenek.

Annak ellenére, hogy a nemzetiség meghatározása során nehéz volt egyértelmű választ kapni Faribától, a kendőviselete folytán egyértelműen afgánnak vallotta magát. Gondolkodás nélkül, természetes módon szőtte bele érvelésébe, hogy mi a különbség az afgán és az arab emberek kendőviselési szokásai között. Különösen kiélezetté teszi az identitás kérdésében való állásfoglalását az, hogy ő afgán létére úgy viseli a kendőt, amint azt az arab nők teszik. A kontrasztot tovább erősítette azzal, hogy az édesanyja és a húga, vagyis a családjában a nők úgy hordják a kendőt, mint általában az afgánok. Csak ő, Fariba viseli másként. Magyarozatként hozzáfűzte, hogy az afgán családokban szokott eltérés lenni az egyes családtagok kendőviselési normáiban; példaként egyik barátnőjét hozta, ahol minden női családtag hord kendőt, kivéve Fariba barátnőjét. A kendőviselést vallási előírásként határozta meg Fariba, bár a Koránban nem szerepel. Iránban az iskolában erkölcsstanórán tanítják, hogy a kendő viselése kötelező, mert ennek alapján lehet beazonosítani a nőket.

Az arabsággal való közösségvállalás és elhatárolódás lényeges elemként rajzolódott ki Fariba identitáskeresésében. A folyamatos iskolai diszkriminációra valószínűleg vonatkoztatott, racionális magyarázatot próbál adni, mely szerint a magyar osztálytársai biztosan a kendőviselési szokása miatt hiszik róla, hogy arab, és ezért a terroristákkal azonosítják. Nem merült fel benne az, hogy ez egy sztereotípián alapuló kirekesztés, ami csúfolódásban nyilvánul meg, és valójában semmi köze a valósághoz, vagyis ahhoz a különbségtételhez, hogy az afgán emberek nem azonosak az arabokkal.

Fariba a családja által meghatározott felekezeti csoporthoz tartozik, muszlimnak, ezen belül siítának vallotta magát. A felekezet megnevezését nem tudta magyarul, valószínűleg nem szokott erről a számára egyébként fontos témáról magyar nyelven megnyilatkozni. A lány a csoporthoz tartozás egy további dimenzióját nevezte meg az etnikai csoporthoz tartozás megjelölésével, „szeied”-nek mondta magát. Az etnikai hovatartozás fontosságának magyarázatát a következőképpen fogalmazta meg: „*nem vagyunk olyan jóba hazara emberekkel*”, a hazarákkal nem köthetnek házasságot. Ennek pontos okát nem tudta, magától értetődőnek érezte, az erre vonatkozó kérdést furcsállta.

A muszlim közösséghez tartozás nagy jelentőséggel bír, a család magyarországi társadalmi életének is alapvető szervező egysége. Az ünnepeiket ezen a közösségen belül ünneplik, szoros baráti kapcsolatokat is ebből a társaságból szerez magának Fariba. Az

együvé tartozás megélése élénken jelent meg az ezekről az eseményekről való beszámolóban: „*Amikor oda voltam, úgy képzeltem, most Iránban vagyok. Jobban, mint Iránban is volt.*”

### 5.4.3. A 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 (vö. pl. Cummins 2004:66, Cummins 2011, Matthews 2008, Windle–Miller 2012). Ha a gyermek az általa használt mindkét nyelven – első és második nyelvéen – képes a nyelvhez kapcsolódó kommunikatív funkciókat kielégíteni, akkor valószínűsíthető a kétnyelvűség kialakulása (vö. pl. Baker 2011:5, Cummins 1991, Herzog–Punzenberger 2016). A nyelvi kompetenciák alakulásáról az adatközlők a nyelvről és a nyelvtudásról való gondolkodás saját, egyénileg kialakított rendszere szerint beszéltek. Az interjúer nem használt szakkifejezéseket a beszélgetések közben, ezzel is elősegítve az egyéni elképzelések megnyilvánulásait.

A gyermekek és a szülők egybehangzóan azt mondták, hogy otthon perzsául beszélnek. 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 vonatkozó kérdésre csak annyit válaszolt: „*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. A tényleges nyelvi szintmeghatározás a *A gyermekek beszélt nyelvi megnyilatkozásainak jellemzői* című fejezetben fejtem ki.

Fariba első nyelve szintén a perzsa, amit Iránban az otthonában és környezeti nyelvként az iskolában is használt. Az interjú felvétele idején perzsául írt naplót (az információ Amirtól származik), az afgán barátnőivel perzsául beszélt és levelezett, de olvasni nem szokott ezen a nyelven; „*nincs mit*” – fogalmazta meg nagyon kifejezően.

Iránban az iskolában idegen nyelvként arab és angol nyelvet tanult. Az arab nyelv 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 néhány hónap után, amikor Budapestre költözött a család, már alapszinten értett és beszélt magyarul. A Debrecenben töltött időszak alatt elért nyelvi színtről nincsenek adatok. A lány saját elbeszélése alapján értette, mit szeretnének tőle megtudni vagy mire kéri, de válaszolni csak szavakkal, rövid mondatokkal tud. 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 a testvérek számára, hogy mennyire kellett volna tudniuk. Fariba szerint Amir már ekkor is jobban tud nála magyarul, és ez a különbség az interjú időpontjáig fennmaradt. A Kígyó utcai iskolába átkerülve Fariba nyelvi szintje ugrásszerű fejlődésnek indult, könnyen, gyorsan és hatékonyan tud már 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. Elmondása szerint az iskolában nem érzékel saját nyelvtudásából fakadó nyelvi akadályokat, jó tanuló, bármit meg tud tanulni. Az olvasás nehezen megy neki, különösen a szaktantárgyak, mint például a fizika és a kémia esetében, ide sorolva az irodalmat is; külön kiemelte 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 elismerést és 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 átlagos negyedik osztályos tanulóval szemben állított követelményrendszerhez, mert Amir teljesítményét mindig az osztálytársakéval hasonlították össze, 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



voltak azt illetően, hogy mit lehetne tenni a fiúval, hogyan lehetne átlendíteni ezen a ponton.

A tanárok nyelvtudásra vonatkozó beszámolóiban folyamatosan keverednek a magyar nyelv ismeretének és az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó szakszókincs ismeretének a szempontjai. Egyfelől a beszéd és a beszédértés magas szintjét emelték ki, ám amikor a szaktárgyi tudás is belépett a képbe, akkor arról számoltak 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 esetén 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 tud válaszolni. Az olvasás- és íráskészségről a tanárok úgy vélekedtek, hogy Fariba jól érti a szövegeket és jól ír, jól fogalmaz. Természetesen itt is – mint Amirnál – kérdésként merült fel, hogy mennyire határozza meg az osztálytársak teljesítménye Fariba megítélését. Erről az osztályról markáns vélemény fogalmazódott meg: teljesítőkéességük roppant alacsony. A szaktárgyi órákon Fariba magyarul és perzsaül 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 megjelent a nyelvtudás másik szempontja, a szaktárgyi tudás.

Mindkét gyerek órarendjében szerepelt magyar mint idegen nyelv óra. Heti három órában két különböző csoportba jártak, a tanár személye azonos volt. A MID tanár arról számolt be, hogy érkezésükkor mindkét gyerek tudott már magyarul. Arról nem volt tudomása, hogy a korábbi iskoláikban volt-e MID óra. Amir lassabban, de precízebben, kevesebb hibával beszél, a beszédértéssel nem volt soha probléma. Az elmúlt iskolaév alatt főként a szókincse gyarapodott nagy mértékben, ez részben a MID órának, részben más óráknak volt 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 vonatkoztak. 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 különlegesnek számít.

#### **5.4.4. Iskolai beilleszkedés, diszkrimináció és érzelmi reakciók**

A társadalmi integráció az iskolás korú gyerekek esetében az iskolai szociális integrációt jelenti. Ez az alapja annak, hogy életük későbbi fázisában képesek legyenek a társadalomban hatékonyan közreműködni (vö. pl. Joppke 2007a, Joppke 2007b) Az iskolai beilleszkedés érzelmi vonulata miatt jelentős mértékben meghatározza a nyelvtudás alakulását, a viselkedést, a motiváltságot, a tanulmányi eredményt és általában a sikeres iskolai részvételt. A folyamatok egymást erősítik és gyengítik, egymásba fonódásuk miatt nehéz az összefüggéseket meglátni, következtetéseket levonni. A testvérpár tapasztalatait azért lényeges feltárni, mert a problémák tudatosításával meg lehetne könnyíteni az iskolai életben és a tanulásban való sikeres részvételt.

A gyerekek iskolai beilleszkedése nem korlátozódik arra az iskolára, ahol éppen tanulnak, hanem erősen meghatározó szerepe van a korábbi iskolai tapasztalatoknak, amennyiben voltak. A következőkben a testvérpár a magyarországi iskolai tapasztalatait fogom bemutatni.

##### **5.4.4.1. Iskolaválasztás**

Az iskolaválasztás a család oldaláról nem volt tudatos döntés. A debreceni iskola adott volt a táborbeli lakhely miatt. Helyismeret nélkül a táborban kialakult szabályozás és szokások, a befogadóállomáson dolgozó szociális munkások útmutatásai szerint írárták iskolába a szülők a gyerekeket.

Budapestre érkezve a lakhelyükhöz közel eső iskolába kerültek a gyerekek, itt is hasonló működési mechanizmus alapján. A lakhelyhez tartozó körzetes iskolába, a Dongó utcai iskolába járárták a gyerekeket, más szempont nem játszott közre.

A Kígyó utcai iskola tudatos választás eredménye volt, legalábbis azon a szinten, hogy a gyerekekben és a szüleikben határozott döntés született az iskolaváltás tekintetében. Ezt követően a szociális munkás kezdett iskolát keresni, és került kapcsolatba egy olyan iskolával, amely befogadó szemléletű, vagyis migráns tanulókat – amennyiben van hely az adott osztályban – szívesen vesz fel.

#### **5.4.4.2. Az életkor és az iskolai évfolyam viszonya**

A szülőknél nem merült fel az életkor kérdése problémaként, ők maguk tudták, és meg is mondták életkorukat magyarul és angolul egyaránt.

A gyerekek esetében viszont a szülők és a gyerekek is mást állítottak. Amir a szülei szerint 12 éves, miközben ő maga 10 évesnek vallotta magát, és az iskolában eltöltött évek alapján is reálisabb a 10 év. Az osztályba sorolás megfelelt az életkorának, nem vesztett évet amiatt, hogy iskolát váltott. Magyarországra érkezésükkor Amir a Debreceni Befogadó Állomáshoz közeli iskolába járt harmadik osztályba, majd Budapestre költözésük után a lakhelyükhöz közeli általános iskolába, a Dongó utcai iskolába kezdett járni, a harmadik osztályt folytatva. Az év vége után iskolaváltásra került sor – ennek oka részletesen az iskolai tapasztalatok fejezetrésztében olvasható –, aminek folytán Amir a Kígyó utcai iskolába került, a negyedik osztályba.

Fariba esetében nagyobb az eltérés az életkor és az iskolai évfolyam besorolása között. A szülők is és Fariba is a 15 évet adta meg életkorként. Ehhez képest viszont az interjúk felvétele idején csak hetedik osztályba járt, holott saját bevallása alapján már kilencedik osztályba kellett volna járnia, ha nem hagyja el Iránt. Magyarországra érkezésükkor Debrecenben negyedik osztályba került, majd a negyedik osztályt folytatta Budapestre kerülésükkor a lakóhelyük közelében lévő iskolában is. Mint ahogy Amir, Fariba is iskolát váltott, és átkerült a Kígyó utcai iskolába, ahol a lány a hetedik osztályt kezdhetné el. Ez már a szülőkkel közösen meghozott döntés volt, hogy Fariba könnyebben tudja majd a nyolcadik osztályt teljesíteni annak érdekében, hogy a középiskola választásakor több lehetősége legyen majd.

A tanárok nem tudták megmondani sem Amir, sem Fariba életkorát, természetesnek vették, hogy annyi idősek, amelyik osztályba járnak. Az interjú során ők maguk kérdezték meg, hogy hány éves Fariba valójában. Majd amikor megtudták, hogy gyakorlatilag két évvel idősebb, mint az osztálytársai, akkor arra a következtetésre jutottak, hogy akkor azért „*annyira felelősségteljes és megbízható*”.

#### **5.4.4.3. A testvérpár által látogatott oktatási intézmények**

##### **5.4.4.3.1. Debrecenben, a „táborban”**

Amir és Fariba Magyarországra érkezésükkor Debrecenben kezdtek tanulni egy általános iskolában. Amir Debrecenben harmadik osztályba járt, jól érezte magát az iskolában. Az

iskola mellett szép élményeket őriz a tábori életről, elbeszéléséből úgy tűnt, hogy a befogadó állomáson eltöltött idő segített neki az új környezet megszokásában. Itt sok baráttra talált, akik között sokan voltak, akik perzsául beszéltek, de még azokkal is, akik nem ugyanazt a nyelvet beszélték, mint ő, egy dologban egyformák voltak: mindannyian ugyanabban az élethelyzetben voltak, és ez segített a közösség érzésének megtalálásában.

Fariba pozitívan beszélt a debreceni iskoláról, ott is tanult magyarul, bár negyedik osztályba kellett járnia. Az iskola mellett nagy hangsúlyt kapott az interjúban a debreceni táborban eltöltött idő, amit nagyon élvezett, hiszen voltak barátai, akikkel szívesen volt együtt. Amir és Fariba is említett egy helyet a befogadó állomáson – „*a piros ház*” –, ahol különösen szívesen tartózkodtak, ez valószínűleg egy közösségi tér lehetett, ahol a táborlakók a szabadidejüket eltölthették, itt játékok voltak és számítógépek, amelyek segítettek a rokonokkal való kapcsolattartásban is. Fariba említette, hogy innen hívták a családjukat Iránban.

#### **5.4.4.3.2. Budapest – Dongó utcai iskola**

Néhány hónapos debreceni tartózkodás után Budapestre költözött a család, Amir és Fariba a Dongó utcai általános iskolában folytatták tanulmányaikat, majd ott fejezték be az iskolaévet. Az iskolaváltáskor az osztályba sorolás alapelve az volt, hogy tekintettel arra, hogy Amir év közben érkezett, ugyanazt az osztályt folytatja, amit korábban megkezdett, tehát a harmadik osztályba került. Amir az osztályában jól érezte magát, nem volt csúfolódásnak kitéve.

Faribának a költözés előtt a debreceni iskola azt javasolta, hogy hatodik vagy hetedik osztályban folytassa tanulmányait. Budapestre érkezve ő is a Dongó utcai általános iskolába került, ahol viszont erről az ajánlásról nem vettek tudomást, hanem szintén negyedik osztályba sorolták, valószínűleg azért, mert év közben történt az iskolaváltás. Fariba nagyon nehezen vette az iskolai életbe való bekapcsolódás akadályát. Több összetevője volt a körülötte kialakult helyzetnek. Sokkal idősebb volt az osztálytársainál, érettebb volt fizikailag, mentálisan és érzelmileg egyaránt, viszont nem tudott „rendesen” magyarul, így az osztálytársai minden szempontból oda nem illőnek érezték. Az öltözködése is eltért a megszokottól, kendőt viselt és hosszú ruhát, amely szintén a kívülállását erősítette. Kirekesztődött az osztályból, állandóan csúfolták és kiközösítették, „*csúnya dolgokat*” mondtak neki, amelyeket ő nem értett a nyelvi korlátok miatt, de azt tökéletesen értette, hogy bántják. Egyedül érezte magát, ugyanakkor

nem is akart a közösséghez tartozni, mert ő maga is úgy érezte, hogy kilóg onnan. Fariba többször kért a pedagógusoktól segítséget, de nem történt semmi. Nincs adat arról, hogy megpróbálták-e konszolidálni az osztályközösségen belül kialakult helyzetet vagy sem. A tanév vége felé az egy hónapon át tartó iszlám ünnep, ramadán volt, ehhez kapcsolódott a nagy meleg. Ezek a külső tényezők a csúfolódással és a kiközösítéssel együtt már elviselhetetlenné váltak, ezért Fariba elhatározta, hogy ebbe az iskolába nem jár tovább.

Elhatározását a szülők nem támogatták addig, amíg ki nem derült, hogy sem Fariba, sem Amir nem kapnak év végi bizonyítványt. Az iskola azzal érvelt, hogy a testvérpár nem tud még elég jól magyarul, és nem tudják értékelni őket. Mindeközben Amir kapott osztályzatokat az év során, így érthetetlen volt számukra, hogy mi az iskolavezetés problémája velük. Tudomásukra jutott, hogy a menekült tanulókról döntött így az igazgató, egy afrikai lány példáját említették. Fariba megpróbált bizonyítványt szerezni, sőt a magasabb osztályba kerülést is igyekezett elérni, ami csak úgy lett volna lehetséges, hogy különbözeti vizsgát tesz a nyár végén. Ha letette volna a vizsgát, akkor is csak hatodikos lehetett volna, holott ő a hetedik évfolyamot szeretne volna megcélozni. A testvérpár helyzete gyakorlatilag teljesen ellehetetlenedett az iskolában. Mindketten sokat sírtak amiatt, hogy nem kapnak bizonyítványt, és igazságtalannak érezték a velük való bánásmódot. Az iskolával folytatott tárgyalásokon Fariba édesanyja vett részt, de úgy, hogy Faribának kellett tolmácsolnia. Az édesapa nem jelent meg ezeken a beszélgetéseken, mert attól tartott, hogy túlságosan hamar dühös lesz, és a család jobbnak látta, ha távol marad az ügy intézésétől.

A család úgy döntött, hogy a nyáron elutaznak Iránba, és az ottani iskolától szereznek hivatalos „papírt”, amellyel igazolni tudják Magyarországon, hogy mely osztályokat végezték el a gyerekek. Nehéz volt Iránban elintéznük ezt, de végül is a nyár végén úgy jöttek vissza Budapestre, hogy birtokukban voltak a gyerekek iskolalátogatást igazoló iratai. Ekkor már szeptember volt, és az egyértelmű volt, hogy a Dongó utcai általános iskolába nem mennek vissza. A szociális munkás elkezdett iskolát keresni számukra, és így találtak rá a Kígyó utcai iskolára. Itt elfogadta az iskola vezetősége az Iránból hozott iratokat, és Amirt felvették a negyedik osztályba, Faribát pedig a hetedik osztályba. Végül másfél hónapos késéssel kezdték el az iskolaévet, de ez sem az iskolának, sem a tanulóknak nem okozott gondot.

A szülők a debreceni és a Kígyó utcai iskolákkal elégedettek, örülnek, hogy a gyerekeik szeretnek iskolába járni. A Dongó utcai általános iskoláról nem beszélnek,

aminek talán az is az oka, hogy a legkisebb gyerek ott tanul, mert a Kígyó utcai iskolában nem volt hely az első osztályban.

### **5.4.4.3.3. Budapest – Kígyó utcai iskola**

#### **5.4.4.3.3.1. Különböző társadalmi csoportok az iskolában**

Az iskola a hetedik kerületben található, ahol főként deprivált háttérű családok élnek, így az iskolába járó gyerekek túlnyomó többsége is ezekből a családokból származik. Ezen belül sok – a tanárok elnevezését használva – cigány vagy félcigány családból származó gyerek van. A tanárok által használt csoportmegnevezés bizonytalansága egybecseng a magyarországi cigányságra utaló elnevezés ingadozó használatával, ami a nyelv és az etnonímia között mozog. Erre való tekintettel, valamint abból kiindulva, hogy nem ismeretes a Kígyó utcai iskolába járó cigány származású gyermekek nyelvi háttere, a disszertációban a *cigány* elnevezést használom. A tudományos diskurzusban egyébként is általánosabbá vált a *cigány* megnevezés, hiszen a *roma* elnevezést csak a romani nyelvi közösség használja (Kemény 1997, Forray 2002, Lakatos 2010, Bartha 2007:37). A pusztán elnevezésen kívül több más területet is érint a cigányságról való gondolkodás. A „cigány” meghatározást nemcsak a magyarországi cigány csoportok nyelvi és kulturális sokszínűsége teszi nehézé, hanem az a tény is, hogy az etnicitás nem egységes és objektív, hanem társadalmilag konstruált kategória, amelyet külső klasszifikációs mechanizmusok és belső, egyedi és eltérő mechanizmusok hoznak létre. Ez a sokféleség a cigányság tekintetében hangsúlyozottan érvényesül. Cigánynak tekinthető valaki annak alapján is, hogy a nem-cigányok valamilyen kritériumok alapján a cigányok közé sorolják (Kemény 1997), vagy saját maga annak tartja vagy vallja magát a Központi Statisztikai Hivatal felméréseiben. A külső klasszifikációban továbbá szintén többféle szempont érvényesülhet, például a bőrszín, a (vélt vagy valódi) kultúra, viselkedés vagy a szociális helyzet. A cigánysággal kapcsolatos tudományos (szociológiai, etnográfiai) diskurzusokban megjelenik az a kérdés is, hogy a cigányság kultúráját etnikus kultúraként, vagy csupán osztály-, illetve réteggultúraként, ezen belül a szegénység kultúrájaként lehet-e értelmezni (Szuhay 1999). A mélyszegénységgel és a szegénység kultúrájával való összekapcsolódás gondolatát dolgozatomban azért érdemes kiemelni, mert a cigány kategória konstruálása a magyar oktatásban is elsősorban hagyományos külső szempontok alapján működő klasszifikációval történik, és ebben megjelenik a szegénység és a hiány fogalma is, ugyanakkor nem kap kizárólagos szerepet. A

szocioökonómikus háttér – legyen az a cigány származásból, a szegénységből vagy a bevándorló háttérből fakadó – az iskolában tanító pedagógusok problémaérzékelése során egybemosódik, egy kategóriaként kezelik a felszíni jegyek alapján (Szilassy–Árendás 2005, Jakab 2011). A Kígyó utcai iskolában hasonló képet kapunk a pedagógusok leírásából az oda járó különböző társadalmi csoportokra vonatkozóan. Az iskola nyitott a nem magyar első nyelvű (bevándorló) gyerekek fogadására, így a legkülönbélebb országokból érkeznek gyerekek, sajátos nyelvi sokszínűséget kölcsönözve jelenlétükkel az intézménynek. A migráns hátterű gyerekek jogi státusza nagy eltéréseket mutat: a bevándorló, a letelepedési kötvény által szerzett, a nemzetközi védelem alatt álló, a vegyes házasságból született formák a legtipikusabbak az iskola által ismert huzamos tartózkodásra jogosító státuszok közül.

Az iskola egytannyelvű és kéttannyelvű oktatási rendszere miatt a két osztálytípussal rendelkezik: a „b” a magyar osztály, az „a” a kéttannyelvű osztályt jelöli. Az osztályok különböző összetételűek a társadalmi reprezentáció tekintetében. A „b” osztályokba főként cigány származású és magyar tanulók járnak, illetve az „a” osztályba helyhiány miatt fel nem vett nem magyar elsőnyelvű (migráns) diákok. Az „a” osztályba jó szocioökonómiai helyzetű gyerekek járnak és nem magyar első nyelvű tanulók, cigány származású diákok egyáltalán nem. Az iskolában tényként kezelik, hogy az „a” osztályok tanulói jobb képességűek, jobban neveltek, motiváltabbak, szorgalmasabbak, akiknek szülei fontosnak tartják gyermekeik jövője szempontjából a magas szintű iskolai teljesítményt, és komoly elvárásokat támasztanak gyermekeik iskolai eredményeivel szemben.

A „b” osztályokba gyengébb képességű diákok járnak, de ami ennél lényegesebb, a tanulókkal a szülők nem törődnek, nem számít az iskolai munka, a jó eredmény, a jó magaviselet otthon, így a gyermekeket nehéz motiválni és folyamatos fegyelmezésre van szükség, aminek ráadásul az adott nevelési helyzeten túl foganatja sem nagyon van. A tanárok Fariba osztályáról – „b” osztály – lehangoló véleményt fogalmaztak meg, amikor elmondták, hogy tanárként mennyire megterhelő pusztán csak az órára bemenni: az állandó készenléti érzés, hogy nem tudják, mi fog történni, önmagában nagyon fárasztó. Ezen túl a tanárok teljes kudarcként élik meg az ott folyó tanítást, mert az osztálynak olyannyira rossz a dinamikája, hogy a diákok gyakorlatilag semmit sem tanulnak meg, egyáltalán nem fejlődnek. Fariba osztályfőnöke az állandó küzdelmet említette, ami felemészti az energiáit, miközben a hiányzásokat adminisztrálja, az igazolásokat, az el nem készített házi feladatokat próbálja összegyűjteni, és szeretné elérni, hogy ne legyen

„bokáig érő” szemét az osztályteremben. Ehhez járul még a tanárokat érő folyamatos inzultus. Erre szintén az osztályfőnök hozott példát: ha felemeli a hangját, hogy elérje, hogy viszonylag csend legyen, akkor rögtön „bolondnak és egyéb másnak, nem akarom most mondani, minek” nevezik. Mindemellett a pedagógusok nem tartják elfogadható magyarázatnak, hogy ez azért van, „mert túl sok a cigány.” Ezzel szemben azt akarják kifejezni, hogy nem az etnikai hovatartozással van a baj, hiszen vannak nem cigány tanulók is, akik éppolyan nehezen kezelhetőek. A tanárok szerint a neveltlenség és a szülők közömbös viselkedése a valódi probléma. Az interjúkban szinte valamennyi kolléga kifejezte abbéli aggodalmát, hogy még véletlenül se tűnjön úgy, hogy megkülönböztetik a cigány tanulókat. Mindez arról tanúskodik, hogy nehezen tudnak nyugvópontra jutni saját belső elköteleződésük és a társadalom felkínálta válaszok között.

#### **5.4.4.3.3.2. Az iskolai élet**

A testvérpár magyarországi tartózkodásának második évében, októberben kezdte el tanulmányait az iskolában. Késői érkezésük nem okozott nehézséget az iskolai életbe való bekapcsolódásban, könnyedén felvették a fonalat, nem szorultak különösebb segítségre. Az osztályokba a becsatlakozásuk olyannyira természetesen zajlott, hogy a legalapvetőbb bemutatkozáson túl alig néhány információ jutott a tanárok tudomására, az is csak a gyerekektől. A pedagógusok az iskola vezetésétől nem kaptak semmilyen formális vagy akár informális tájékoztatást sem a korábbi tanulmányaikról, sem a jogi státuszukról. A tanári válaszokból úgy tűnik, rendszerszerű ez a működés. Ugyanakkor a pedagógusok sem érezték úgy, hogy fontos lenne tudniuk, hogy milyen tapasztalatokkal érkeznek a gyerekek. Ez a megszokott viszonyulás új tanuló érkezésekor. Amir egyik tanítója annyit tudott, hogy melyik kerületben volt a fiú korábbi iskolája. A magyar mint idegen nyelv tanára azt hallotta a gyerekektől, hogy mindketten „utáltak” odajárni, de az okot nem ismerte.

A jelenlegi iskolát mindkét gyerek szereti, bár itt sem volt problémamentes a beilleszkedésük. Legalábbis az osztályszintű beilleszkedés nehezen ment. Amir az osztályát kedveli, sokat focizik és játszik az osztálytársaival, főként a fiúkkal, de folyamatosan éri elutasítás is az osztályközösség egyes tagjaitól. Az elutasítás csúfolódásban nyilvánul meg, nincs kiközösítve ugyan, de folyamatosan éreztetik vele, hogy ő más, mint a többiek. Ezt a viselkedést Amir nagyon érzékletesen úgy írta le, hogy ezek az osztálytársai „*vaddisznók*”. Hogy pontosan mi hangzik el a csúfolódások közben,



azt nem akarta elmondani, szemmel láthatóan nagyon bántotta, és szégyellte kimondani. Annyit említett csupán, hogy a fiúk csúnyán beszélnek, és azt mondják, „*hülye*”, „*bolond*”, a lányok részéről viszont nem éri atrocitás. Csúfolódás közben ő csak áll csöndben, lehajtja a fejét, és várja, hogy vége legyen. Ezt a stratégiát az édesanyja javasolta neki: a másik gyerek mondja csak saját magának a csúnya szavakat. Közben Amir nagyon mérges, nem meri kiadni magából a dühét, és a bosszú gondolatai fogalmazódnak meg benne. Arra a kérdésre, hogy mit tenne velük legszívesebben, azt a választ adta, hogy „*Felakasztanám őket.*” Az interjúer kérdésének hatására – „Hogy meghaljanak?” – Amir érzékelte szavai súlyát, és módosított a válaszában: „*Nem biztos, hogy meghaljanak, csak rossz legyen nekik.*” Ez a roppant szélsőséges fantázia arra enged következtetni, hogy rendkívüli feszültséget jelent a fiúnak a csúfolódáskor felé irányuló agresszió, és így próbál szabadulni a kialakult stresszhelyzetből.

A két osztálytanító szerint nagyon jó az osztályközösség, és valahogyan Amir hibája, hogy nem tud beilleszkedni. A karácsonyi ünnepségre való felkészülést hozta példának egyikük, amikor Amir „cserbenhagyta” az osztályt azzal, hogy az utolsó pillanatban visszalépett a szerepétől. A tanító végkövetkeztetése az volt, hogy Amir megbízhatatlan, és jellemző rá a „cserbenhagyás”. Mindkét tanító megerősítette, hogy Amir az osztály periferiáján áll, nincsenek igazán barátai, bár szemmel láthatóan szívesen van együtt más gyerekekkel. Viszont az osztálytársak rossz néven veszik, hogy nagyon könnyen elsírja magát, ha kudarc éri („Amir már megint bög”), például ha focizás közben az ellenfél csapata nyer, vagy ha egyszerűen megbántódik valami miatt. Ilyen esetekben a pedagógusok várnak, megpróbálnak beszélni vele, aztán Amir „helyre teszi magában” a történeteket, felnőtt segítséget nem kap a frusztrációja enyhítésére. Az egyik osztálytanító említette, hogy Amir sajnos nem marad ott a napköziben, nem vesz részt a délutáni játékfoglalkozáson, ahol esetleg megszilárdíthatná az osztályban elfoglalt helyét. Arra a kérdésre, hogy vajon miért nem marad ott a napköziben, a tanító elgondolkozva azt válaszolta, hogy még az is lehet, hogy nem is tud róla, hogy ott maradhat, és hogy mi is történik délután. A tanító feltehetően természetesnek veszi, hogy egy átlagos szülő tudja, mit jelent a napközi, és nem számol azzal, hogy Amir szülei el vannak zárva ettől az információtól: egyrészt az országismereti tudás hiányában, másrészt a nyelvi akadályok miatt. Egyik osztálytanító sem számolt be arról, hogy kirekesztést, csúfolódást érezne az osztályban akár Amir, akár a többi bevándorló gyerekekkel szemben: „Amir nem céltáblája csúfolódásnak.” Ezzel szemben Amir arról számolt be, hogy ő szolt a tanítóknak, egyszer a testvérét is bevonta a megoldásba. A tanítók beszéltek a

gyerekekkel, akkor kicsit jobb lett a helyzet, de aztán újrakezdődött az egész. Amir szerint ezen nem lehet segíteni, a megoldás az lenne, ha másik iskolába menne. A magyar mint idegen nyelv tanára határozottan állította, hogy Amir osztályában biztosan van kirekesztés, de részleteket nem tudott mondani erről, véleménye szerint a gyerekek azt mondják, amit otthon hallanak.

Fariba helyzete nehéz az osztályában, mert amíg Amir a kéttannyelvű osztályba jár, addig Fariba a „b” osztályba. Az osztályából néhány lánnyal barátkozik, az okosabbakkal, a többiekkel sajnos nem lehet beszélni. Az osztályközösséggel kapcsolatban meghatározó élmény számára az időről-időre előforduló csúfolás. Terroristának nevezik, fegyvereket készítenek és megmutatják neki, nyíltan megkérdőjelezzik a Magyarországon való tartózkodásának a jogát. Fariba erre agresszióval reagál, mérges lesz, kiabál, és cigánynak nevezi őket, megpróbálja elmagyarázni, hogy ha visszamegy az országába, akkor megölik. Ilyenkor az osztálytársak észbe kapnak, visszavonulnak, és általában abbamarad az ellene irányuló agresszió, de véget soha nem ér. Fariba beszámolt arról, hogy a párhuzamos osztályban – az „a” osztályban, ahova a jobb képességű gyerekek járnak – ennél sokkal szélsőségesebb formát ölt a kirekesztés. Az odajáró szír gyerekeket az ISIS-szal csúfolják, bombákat és fegyvereket készítenek, és beteszik a táskájukba. A szír gyerekek válasza erre szintén az, hogy csendben várják, hogy véget érjen a kellemetlen helyzet. Fariba tehetetlennek érzi magát és a pedagógusokat is a kirekesztés kezelésében. A tanárok beszélnek ugyan a csúfolódó tanulókkal, figyelmeztetést vagy intőt adnak nekik, de tudják, hogy nincs foganatja a lépéseiknek, véleményüket meg is osztják Faribával: *„mondtam nekik, hogy ne csinálják ezt, mit csináljak még velük.”* Fariba szerint a megoldás az lenne, ha beszélgetnének erről a témáról a gyerekekkel, filmeket mutatnának nekik. Elmesélnék nekik, hogy pontosan mi történik ezekben az országokban, kik a terroristák valójában, vagyis ismereteken keresztül próbálnák megváltoztatni a diákok viszonyulását a témához. Saját példáját hozta fel, hogy ők otthon a családban szoktak beszélgetni erről. A tanárok Fariba osztályában látják a vele szemben megnyilvánuló agressziót, az osztályfőnöke elmeséli az iskolatáskába rejtett, bombát imitáló tárgyat. A lány említette neki, hogy származása miatt bántják, de aztán nem akart róla beszélni, az osztályfőnök pedig nem feszegette, látta, hogy a lány nem vette úgy a szívére. Ugyanakkor a pedagógusok látják és megértik indulatos válaszreakcióit, dühkitöréseit. Együttal pozitívan ítélték meg, hogy Fariba a rasszista megnyilvánulása után megbánást, szégyent érzett. Más segítséget a lány nem kapott az őt érő támadások megszüntetésében vagy kezelésében, a tanárok úgy gondolják, hogy ez a

helyzet adott, és nem lehet rajta változtatni. Látják, hogy a valódi probléma az osztályközösségen belül a gyermekek előítéletes, sztereotípiákon alapuló gondolkodása, ami konfliktushelyzetekben azonnal felszínre tör. Fariba esetében a tanárokkal folytatott interjúkban visszatérő motívumként jelent meg az öltözködése. Volt, aki szépnek tartotta, volt, aki furcsának, hogy úgy „beburkolózva” jár, volt, aki „kis gúnyának” titulálta. Hozzá tették, hogy őket nem zavarja, és végül is a gyerekek elfogadják.

Fariba az osztályában lévő nehéz helyzete ellenére aktívan részt vesz az iskolai életben, és nem befolyásolja őt osztálytársai és évfolyamtársai kirekesztő viselkedése. Az iskolai farsangi bálra plakátokat és maszkokat készített. A ballagáson pedig az ünnepi műsorban is szerepelt, és segített a szervezésben, pedig ez a rendezvény a ramadán időszakára esett, amiről Fariba az előző évi Dongó utcai általános iskolai beszámolójában úgy beszélt, mint az év legnehezebb szakaszáról.

#### **5.4.4.4. A testvérpár jövőképe**

A gyerekek önmagukról alkotott képének szerves része, hogyan helyezik magukat el a jelenben, a múltban és a jövőben. A mód, ahogyan látják saját magukat, illetve a tény, hogy látják-e egyáltalán magukat időben és térben elhelyezkedni, sokat elárul arról, hogyan vélekednek saját magukról és kilátásaikról. Migráns gyerekek esetében nem feltétlen beszélhetünk a család által eleve meghatározott társadalmi helyzetről, illetve ehhez képest viszonyítható mobilitásról (Szabó 1993:29), így még jobban kirajzolódik a személyes elképzelés, amelyet a család akár erősíthet, akár gyengíthet is. Abból a tényből kiindulva, hogy a bevándorló gyerekek általában többet tudnak a befogadó társadalomról és annak működéséről, mint a szüleik, arra következtethetünk, hogy markánsabban megjelennek az egyéni elképzelések a jövőt illetően, mint magyar társaik esetében. A többlettudás abból fakadhat, hogy a gyerekek közvetlen kapcsolatban állnak az oktatáson keresztül egy olyan intézményrendszerrel, amely alapvető társadalmi diszpozíciókat közvetít nekik (Szabó1993:13).

Fariba mindenképpen gimnáziumba szeretne járni, aztán pedig diplomát szerezni. A képességeihez jól igazodik jövőbeli munkájáról kialakult elképzelése, „matekos” szeretne lenni, erről még álmodni is szokott. A tanárok egybehangzó véleménye, hogy Fariba képes felsőfokú tanulmányokat végezni, „diplomára érett”, viszont meghatározó lesz, hogy egy év múlva, a nyolcadik év végén milyen középiskolába fog bejutni. Az őt tanító pedagógusok szerint egy közepesen nehéz gimnáziumot célozhatna meg Fariba,

ahol jó eredménnyel tudna szerepelni, bár biztosan komoly erőfeszítéseket kell majd tennie. A magyar mint idegen nyelv tanára konkrét foglalkozásokat is meg tudott nevezni, amelyeket Fariba említett: régen orvosnak készült, most már nyelvtanár lenne inkább, és közben volt egy időszak, amikor szülésznő szeretett volna lenni.

Amirnak az életkorából fakadóan még nincsenek konkrét tervei a foglalkozására vonatkozóan, de a gyerekeknél szokásos fantáziaelképzelések sem jelennek meg.

A szülők az interjúk során nem fogalmazták meg, hogy mit gondolnak a gyerekeik jövőjét illetően, sem a tanulásra, sem a magánéletre vonatkozóan. Fariba beszámolója szerint azonban a család Iránból való elvándorlásának az oka az volt, hogy ott nem tudtak volna felsőfokú tanulmányokat folytatni. A szülők gyermekeik jövőjéről alkotott képének tehát mégis fontos része lehet a továbbtanulás biztosítása.

#### **5.4.4.5. 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 az angol–magyar kétnyelvű osztályba jár. 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, az oktatás a mindennapi életre készít fel, kevésbé leíró jellegű. A fiú az Alföld földrajzát említi példának, nem tudja, hol van, még sohasem járt ott, és elképzelése sincs, milyen lehet az alföldi táj. A házi feladatokat azért nem készíti el, mert 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 menetében 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 gyerekek nyelvtudásának leírásában összekeverednek a nyelvi készségekre, a helyesírásra és a nyelvtani kategóriák ismeretére vonatkozó információk. 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 Amirnak nehézségei. A pedagógus a szófajtant hozta példának : az alapszófajokat érti a gyerek, de az azokhoz kapcsolódó alaktani kategóriák már nehézséget okoznak 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 a szövegértési nehézségek miatt problémát jelent. A tanár az eltérő iskolakultúrában látja a különbséget: „másképp gondolkoznak” – így fogalmaz. Matematikaórán van mód differenciálásra az alatt az idő alatt, amikor az osztály egy frontális bevezető rész után önállóan dolgozik. A házi feladat elkészítése esetleges; a tanár nem tudta megnevezni az okot, 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 Amir és más bevándorló osztálytársai esetében egyaránt további nehézségként ítélte 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 fogalmazta meg a tanító.

Fariba szeret tanulni és iskolába járni, annak ellenére, hogy jobban örülne, ha az „a” osztályba, azaz az angol–magyar kéttannyelvű osztályba járhatna, mivel ott jobb a diákok 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 adta ezzel Fariba. Lehet, hogy magukat a szövegeket nem érti, de azt pontosan látja, milyen folyamatoknak kellene megtörténniük esetében ahhoz, hogy fel tudjon dolgozni irodalmi szövegeket. A testnevelésórákat 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 tettek arról, hogy az osztály roppant gyenge képességű, és nagyon sok magatartásprobléma van. Ezzel együtt és ettől függetlenül minden tanár pozitívan nyilatkozott Fariba teljesítményéről. Könnyen kezelhető, „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 beszámolt arról, hogy Faribát fizikából magántanár segíti, ezért nehezen tudta megítélni, hogy a lány hol érti meg a tananyagot, az iskolában vagy a magántanárnál, viszont az biztos, hogy képes megérteni. A kémia tanárnő egyszerűsített nyelven beszél az órán, nem kifejezetten Fariba miatt, hanem az osztály érdekében. Az egyszerűsített fogalmi nyelv szerinte mindenkinek segítséget jelent az órai munka követésében. Időnként ellenőrzi a füzetében, amit írt, néha lát elírást, de ezt csak másolási hibának tekinti. 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 megkönnyíti a tananyag feldolgozását.

A mediátornak nem volt 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 egybecsengett azt illetően, hogy mindkét gyerek könnyen megérti a tananyagot. A korrepetáló tanároknak szemléltetés hiányában kihívást jelent a szakszókincs megtanítása és jelentéshez való kapcsolása.

#### **5.4.4.6. Tananyag-differenciálás**

Amir osztályában, a negyedik osztályban ugyanabból a tananyagból tanul minden gyerek. Matematika és környezetórán nincs differenciálás a magyar nyelvi kompetencia szempontjából. A magyart tanító pedagógus rendszeresen készül feladatlapokkal a nem magyar első nyelvű gyerekeknek, így biztosítva a differenciálást. Az *Együtthaladó* című tankönyvcsaládot (Együtthaladó 2011) nem használják a pedagógusok, bár megvan az

iskola könyvtárában, de nem veszik igénybe a tanítási órákon. Mindkét tanító háritó mosollyal reagált, amikor felmerült a kérdés, hogy miért nem. A MID órákon a tanár a magyar mint idegen nyelv oktatásának területén használatos tananyagokból tanít: *Kiliki a földön* (Varga et al. 2006), *Halló, itt Magyarország!* (Erdős–Prileszky 1992) és a *MagyarOK* tankönyvekből (Szita–Pelcz 2013). Az alacsony MID óraszámából fakadóan nem egy bizonyos tankönyvet vesz végig kurzuskönyvként, hanem az adott felmerülő nyelvi problémához keres segédanyagokat. A MID tanár emellett segítséget nyújt a szakórai tananyag feldolgozásában és értelmezésében, a szaktanárokkal történt előzetes egyeztetés alapján, ám ez az egyeztetés csak esetleges.

Faribánál, a hetedik osztályban a magyar első nyelvű és a bevándorló tanulók azonos tananyagot tanulnak. Az osztály összetétele rendkívül nagy megterhelést jelent az ott tanító pedagógusok számára, ezért a tananyag minimális átadásán túl már nem tudnak másra koncentrálni. Úgy fogalmaztak, hogy „már amúgy is butított” tananyagot tanítanak. Fariba biológia–földrajz szakos tanárnője adott egyedül mélyebb elemzést az általa használt tankönyvekről. Rengeteg vizuális anyag szerepel bennük: ábrák, képek, fényképek, amik elvileg fontosak a szemléltetés szempontjából, viszont egy bizonyos mennyiséget meghaladva már elvonják a figyelmet. A vizuális telítettség mellett a könyv tördelési technikáját is problémásnak tartotta, mert a két oszlopba szedett szöveget folyamatosan félbeszakítják a szemléltetésre szánt anyagok, és így az olvasó eltéved az oldalakon. Véleménye szerint még a tananyagot ismerő felnőtteknek is nehéz követni a szövegeket, nem pedig olyan fiataloknak, akik amúgy is elvesznek a vizuális tartalmak tengerében. Az *Együtthaladó* című tankönyvcsaládot (Együtthaladó 2011) ismerik az osztályban tanító pedagógusok, de sohasem használták, mert tapasztalataik szerint akik már felső tagozaton tanulnak, általában tudnak már annyira magyarul, hogy nincs szükség tananyagbeli differenciálásra. A MID órákon szaktárgyi segítséget kapnak a gyermekek, elsősorban a magyar nyelv és irodalom tantárgyakhoz kötődően. Hangsúlyos a magyar nyelvtan rendszerének a megértése és a kapcsolódó nyelvtani ismeretek gyakorlása és elmélyítése.

#### **5.4.4.7. Értékelés**

A tanárok kizárólag a saját maguk által tanított órákon megnyilvánuló értékelési módokról beszéltek. Az idők folyamán valamennyiüknél kialakult egy alkalmazott rendszer. Van, aki tudatosabban használja, van, aki a pedagógiai érzékére hagyatkozik.

Amir osztálytanítói úgy ítélték meg, hogy még nem lehet őt a magyar első nyelvű gyerekekkel együtt értékelni, ezért nem kap osztályzatot. Minden tantárgyból „az órán részt vett” értékelés szerepel a bizonyítványban. Matematikából és környezetből ugyanazok az elvárások Amirral szemben, mint az osztályba járó magyar első nyelvű gyerekeknél. Magyarból van tananyag-differenciálás; megírja a dolgozatokat a többi gyerekekkel, de nem kap értékelést. A tanító úgy érvel e mellett a koncepció mellett, hogy ameddig meg lehet ezt tenni, addig ne vegyék el a kedvét a tanulástól.

Fariba minden tantárgyból kap osztályzatot, bizonyítványa csaknem kitűnő. A biológia–földrajz szakos tanárnő értékelési rendszerének az alapja a nyelvi szinthez illeszkedő értékelési mód megválasztása. A kezdeti szakaszban csak szóbeli számonkérés van: amíg az osztály dolgozatot ír, Fariba szóban felel a kérdésekre. A másik rendszerszerű elem, hogy az első időben – a tanév elején – a tanár az órán a füzetbe leírt vázlatot kérdezi vissza, kérdéseket nem intéz a tanulóhoz. Amikor ez a forma megszilárdult, akkor a feleltetésben bevezeti a kérdésekre való válaszadást is. A rendszerhez képest a tanárnő meg van elégedve Fariba teljesítményével. A kémia tanárnő említette, hogy a bevándorló gyerekeknek könnyebben adja meg a jobb jegyet, ha látja, hogy a diák erőfeszítést tesz, így próbálja motiválni a tanulókat a nagyobb teljesítmény elérésére.

#### **5.4.4.8. A tanárok viszonyulása általában a migráns gyermekekhez és a testvérpárhoz**

A tanárok mind pozitívnak tartották a migráns gyerekek jelenlétét az iskolában. Természetesnek vették, elfogadták, nem kérdőjelezték meg a jelenség létjogosultságát az oktatásban. A tanári vélekedések közötti különbségek inkább a bevándorló gyerekekkel való pedagógiai munkában mutatkoztak meg, abban, hogy mennyire emelik be az igényeiket a tanítási folyamatba, a tananyag- és az óratervezésbe. A tanárok általános hozzáállását sajnos nagyon jól jellemzi a magyar mint idegen nyelv tanárának véleménye: „...vagy semmit nem foglalkozunk vele, mert úgysem ért semmit, vagy felveszi a ritmust, minek foglalkozni.” Ez a vélemény a pedagógusok tehetetlensége és a magukra hagyatottsága mellett a közönyösségüket is kifejezi. A tájékozatlanság, valamint a didaktikai és módszertani segítség hiánya vezethetett ehhez az attitűdhez.

Fariba osztályfőnöke arról számolt be, hogy nincsenek korábbi tapasztalatai bevándorló gyerekekkel; ahol ő dolgozott régebben, ott nem voltak ilyen tanulók. Több



kollégánál megjelent, hogy a migráns diákok színesítik az iskolai életet, az ünnepeket és a mindennapokat is érdekesebbé teszik. Amir osztályában születésnapokon süteményt hoznak a gyerekek, és olyankor el tudják mondani, hogy honnan jöttek, megnézik a földgömbön, hogy milyen messziről érkezett az osztálytársuk.

Többen említették, hogy változóak a tapasztalataik a migráns háttérű gyerekekkel. Fariba fizikatanárnője szerint attól függ a gyerekek szereplése, hogy milyen országból jönnek, és milyenek a családi viszonyok otthon. A kulturális háttér, a neveltetés és általában a család szerepe lényeges, bár nyilván nem lehet ezekkel a tényezőkkel magyarázni mindent. Fariba kémiantanárnője az akaratot, a tanulás iránti vágyat vélte meghatározónak: akinél ezek erősek, az jól veszi az akadályokat. Több olyan migráns gyerekekkel találkozott a pályafutása során, akikkel nem tudott különösebben mit kezdeni, például, azokkal, akik nem értenek semmit magyarul. Itt a nyelvtudás elégtelensége jelent meg mint a tanulást ellehetetlenítő akadály.

Egy tanár sem említett olyan technikákat, amelyeket akkor használnak, ha nem működik automatikusan az iskolai beilleszkedés, hanem akadályokba ütközik. Az erre irányuló kérdésekre adott válasz az volt, hogy vannak olyanok, akikkel nem lehet semmit kezdeni. Ezzel a pedagógusok és az intézmény a beilleszkedés és a felzárkóztatás feladatát a diák hatáskörébe utalják. Ha kimondatlanul is, de a pedagógusok azt várják, hogy a bevándorló tanuló legyen képes a tananyag befogadására nyelviileg, hozzáállásban és intellektuálisan. A nyelvoktatás a magyar mint idegen nyelv tanárának kezében van, az intellektus és habitus pedig a gyerekekkel érkezik otthonról. Véleményük szerint nem tudnak hatással lenni ezekre a folyamatokra.

Amir és Fariba esetében a tanárok hozzájuk való személyes viszonyulása árnyalja tovább a képet. Amirt osztálytanítói nehéz esetnek tartották, de nem intellektuálisan vagy nyelviileg, hanem a tanuláshoz való hozzáállását, az érzelmi reakcióit tartották nehezítő tényezőnek. Ugyanakkor azt gondolták róla, hogy eszes, kedves gyerek, és szeretik a viselkedésével kapcsolatban érzett disszonáns érzéseik ellenére is. Az osztálytanítók úgy ítélték meg, hogy Amir nem elég szorgalmas, nem elég törekvő, ezzel szemben a magyar mint idegen nyelv tanára éppen az ellenkezőjét állította: „Amir nagyon akar.” Mindebből arra következtethetünk, hogy elfogadóbb közegben – ilyen a magyar mint idegen nyelv óra – Amir oldottabban és motiváltabban viselkedik, jobban fejlődik.

Faribát nagyra értékelte valamennyi tanára, sőt Amir osztálytanítói is teljesen pozitív véleményt fogalmaztak meg róla. Megbízhatóságát, szorgalmát, éles eszt és hatékony ügyintéző képességét emelték ki. „Könnyű is őt szeretni persze, olyan, mint egy

álom, elfogult vagyok vele szemben” – mondták a tanárai, hiszen vele nincs probléma, bármiben lehet rá számítani. A tanárait soha egy rossz szót nem szól, nem úgy, mint a magyar gyerekek, akik könnyedén szidják egyik tanárt a másik előtt. Fariba mindig tisztelettudóan viselkedik a felnőttekkel szemben.

#### **5.4.4.9. A tanárok kapcsolata a szülőkkel**

A tanárok és a szülők között fennálló kapcsolat meghatározó lehet a gyerek iskolai megítélésében, a vele szemben megnyilvánuló pozitív vagy negatív viszonyulásban. A tanárok sok esetben hivatkoztak arra, hogy a tanulók viselkedése nagymértékben függ a szülők nevelési elveitől, szokásaitól. Hiányolták a szülők részvételét a nehéz pedagógiai helyzetek megoldásában vagy akár a mindennapi életben előforduló helyzetek kezelésében, példaként a hiányzások igazolását, a különféle adminisztratív feladatok intézését említették. A bevándorló gyerekek esetében viszont más képlet rajzolódik ki, akár a szülőkkel szemben megfogalmazott elvárások terén is.

A Faribát és Amirt tanító tanárok esetében egybehangzóan valamennyi pedagógus azt mondta, hogy nem ismeri a szülőket. Az édesanyával egyszer találkoztak, amikor eljött Fariba osztályába az anyák napi ünnepségre. A közel teljes iskolaév alatt csak ekkor járt az édesanya az iskolában, és akkor sem beszélt a tanárokkal. Erre a találkozásra több pedagógus emlékezett, büszkén mesélték, hogy látszott Fariba anyukáján, hogy tetszett neki a műsor. A lány fizikatanárnője természetesnek tartotta, hogy nem találkozott az édesanyával, hiszen ha nincs probléma, nem kell behívni a szülőket. Fariba osztályfőnökének nincs kapcsolata a szülőkkel, mivel nem beszélnek magyarul, viszont megvan a szociális munkás telefonszáma arra az esetre, ha iskolai ügyet kellene elintézni velük.

Amir osztálytanítói úgy látták, hogy a szülők nem érdeklődnek a fiuk után, és hiányolták a kapcsolatot. A korábbi szociális munkással egyszer beszéltek, de aztán más lépett a helyébe, így az interjú felvételének idején nem volt kapcsolatuk vele. A szülőkkel való kommunikáció kizárólag Faribán keresztül zajlik, vele egyébként is közvetlenebb az osztálytanítók viszonya, mint Amirral.

A tanárok úgy érezték, a szülők nem keresik őket, pedig ez az ő dolguk lenne. A tanároknak emellett egyébként más információik sem voltak a szülőkről, még olyanok sem, amelyeket a gyerekektől megtudhattak volna, vagy az iskolavezetés birtokában volt. Nem tudták, hol lakik a család Budapesten, a szülőknek mi a foglalkozásuk, dolgoznak-e,

és ha igen, mit csinálnak. Az interjúk során az interjúertől próbáltak tájékozódni, láthatóan ők maguk is rácsodálkoztak, hogy nem tudják ezeket a nagyon alapvető információkat a tanítványaikról. Volt, aki mentséget is keresett, hogy nem tudja pontosan, dolgoznak-e a szülők Magyarországon: „megmondom őszintén, már keverem a többi gyerekekkel.”

#### **5.4.4.10. Információáramlás**

A bevándorlási törvény vonatkozó rendelkezéseit az interjúk tanúsága szerint nem ismerték a tanárok, vagyis a diákok jogi státuszára vonatkozó információk teljes hiánya jellemezte a pedagógusokat. Sem személyes úton, informálisan, sem intézmény által szervezett módon, formálisan nem jutottak információhoz. A diákokat nem kérdezték, mert úgy gondolták, hogy ez az ő magánügyük. Az információhiány miatt ezért rejtve maradtak előttük azok a háttérben meghúzódó okok, amelyek Fariba és Amir esetében meghatározták Magyarországra érkezésüket, vagy éppen a nyaranta Iránba való hazautazásukat. Ha valaki nem ismeri az oltalmazott jogi státusz jelentését<sup>30</sup>, joggal furcsállhatja, hogy egy menekült család – miközben nem ez a hivatalos jogi státuszuk – a származási országába vissza tud utazni, tulajdonképpen nyaralni megy oda, ahonnan elmenekült. A jogi státuszok megfelelő ismerete hiányában a tanárok tévesen ítélik meg a gyerekek és a család helyzetét, és adott esetben könnyen alakulhat ki negatív viszonyulás. A formális információgyűjtés igényének hiánya is megjelent. Az iskolavezetés hivatalos úton nem nyújtott tájékoztatást a tanárok számára a beiratkozó diákok jogi helyzetéről, a pedagógusok pedig nem fordultak kérdéssel a vezetés felé. Fel sem merült bennük, hogy szükség lenne erre, és ez bármit is változtatna a tanítás gyakorlati oldalát tekintve. A jogi státuszra vonatkozó általános tájékozatlanság jellemzi az oktatási intézmény mindennapjait.

A köznevelési törvény szabályozza a bevándorló gyermekek oktatására vonatkozó rendelkezéseket. Az iskola és a diákok jogai és a kötelességei a jogi státusz tekintetében nem ismertek a tanárok számára. A köznevelési törvényben lefektetett szabályozások<sup>31</sup> és a kapcsolódó oktatási programok ismeretlenek az iskolákban. A szabályozások a tanári

---

<sup>30</sup> Lásd 3.4.1. *A jogi státuszok áttekintése*

<sup>31</sup> 3.5.2. *A külföldiek jelenlétének jogi szabályozása a magyar közoktatásban*

vélekedésekben úgy élnek, hogy ugyanaz vonatkozik a magyar állampolgárokra, mint a bevándorlókra, a tartózkodásra jogosító státusztól függetlenül.

#### **5.4.5. Tanári mentálhigiéné**

Az oktató-nevelő munka során a tanárokat érő feszültség komoly megterhelést jelent iskolai és magánéleti szinten egyaránt. A tanárokkal folytatott interjúk során visszatérő elem az, hogy bizonyos osztályokat, bizonyos gyerekeket nehéz tanítani. Az eltérő társadalmi csoportok viselkedési normáiból vagy egyszerűen csak egy-egy gyerek sajátos nevelési igényéből fakadóan a pedagógusok a munkájukból eredő nagy mértékű pszichés terhelésnek vannak kitéve. Ugyanakkor a stresszkezelésre, konfliktuskezelésre irányuló célzott mentálhigiéné programok és továbbképzések hiányoznak az iskola életéből.

Az interjúk során beszámoltak arról, milyen egészségügyi problémákkal kellett megküzdeniük, amelyek háttérében megítélésük szerint a fokozottan stresszes munkakörülmények állhatnak. A másik nehezítő tényező a családi állapot lehet. Kitértek arra is, hogy sok az egyedülálló kolléga, akik, miután hazamennek a munkából, otthon „továbbbrágódnak” az iskolai konfliktusokon. Akiknek van biztonságos hátországuk, könnyebben megküzdnek a munkahelyi nehézségekkel. Az önmagukat idősnek tartó pedagógusok (az 50 év körüliek) nehezebben viselik a kilátástalan küzdelmet a tanulókkal, a tanításban halmozódó sikertelenséget, a gyerekektől feléjük irányuló megaláztatásokat, a szülők negligáló magatartását. Ez különösen azoknál a kollégáknál jelent meg, akik kizárólag „b” osztályokban tanítanak. Egy tanárnő, aki a „b” és az „a” osztályban egyaránt tanít, a következőképpen fogalmazott: „aki csak „b”-s osztályban tanít...hogyhogy bírja tényleg?” A legkomolyabban megfogalmazódó probléma a sikertelenség volt, az értelmetlenségnek ítélt küzdelem. A pedagógusoknak nincsenek forrásaik, ahonnan motivációt nyerhetnének, és ez különösen felerősödik 20–25 év tanítás után, amikor már annyiszor élték át munkájuk hiábavalóságát. Sajnos ehhez társul az iskola mint intézmény és a kapcsolódó ellátórendszer merevsége és érzéketlensége ezekkel a jelenségekkel szemben.

A pedagógusok ennek ellenére szeretik a munkájukat, az iskolát: nem váltanának munkát vagy módosítanának pályát; még azok is így vélekednek, akiknek adott esetben lenne erre lehetőségük a családi helyzetük miatt.

#### **5.4.6. Az integráció sikerességének tényezői**

A testvérpár iskolai sikerességének mibenlétére kevés direkt válasz érkezett, ugyanakkor a tanároknak a gyerekekhez való viszonyulásából; és a különböző pedagógusoktól származó interjúrészek összehasonlításából kiderülnek a tanárok vélekedései az iskolai sikerességről.

A testvérpár a többi migráns háttérű gyermekhez képest jóval könnyebben alkalmazkodik az iskolai követelményekhez. Ezt a tényt a magyar mint idegen nyelv tanára és Fariba osztályfőnöke is kiemelte. Fariba esetében még határozottabban kirajzolódott az a kép, hogy jól integrálódott. Valamennyi tanára egybehangzóan úgy nyilatkozott, hogy „nem kell vele küszködniük,” „érti a szabályokat.” Tehát a tanárok az integráció sikerességét az iskolai viselkedési normák és házirend elfogadásában látták. Fontos tényező továbbá a kapcsolatszervezés: a pedagógusoknak nem okozott semmilyen nehézséget a Faribával való kommunikáció, érintkezés. Emögött nyilván a lány tisztelettudó, előzékeny, udvarias viselkedése áll.

A sikeresség további tényezőjeként a pedagógusok a családi háttérrel említették. A magyar mint idegen tanára és valamennyi szaktanár egybehangzóan úgy vélte, hogy az otthonról hozott normák, beállítódások alapvető jelentőségűek az iskolai munkába való bekapcsolódásban. A motiváltság, a szülők irányából érkező elvárások Faribát a jó teljesítményre sarkallják. Új tényezőként a kémiatanártól a kulturális meghatározottság jelent meg, hogy ti. a saját kultúrájukból fakadóan otthonról milyen viselkedési normákat hoznak magukkal.

Kevés tanár nevezte meg a nyelvtudást mint a sikeres integráció kulcsát. Bár a tanárok mindkét gyermek magyar nyelvtudását jónak tartották, arról is visszajelzést adtak, hogy miben állnak a hiányosságai.

## **6. Eredmények**

### **6.1. Az eredmények bemutatása**

A fejezet a disszertáció legfontosabb kutatási kérdéseire kapott eredményeit mutatja be, illetve elemzi azokat. A következtetésekre az adatgyűjtésből származó adatok rendszerező feltárással jutottam. A válaszok három terület analíziséből fakadnak: részben (a) a beszélt

nyelvi produkció és (b) a tematikus narratív minták elemzéséből, részben pedig (c) a törvényszövegek dokumentumelemzését alapul véve rajzolódtak ki. A kutatási kérdésekre adott válaszoknál minden esetben hivatkozom az adott beszélt nyelvi minta, a tematikus narratív minta, illetve a dokumentumelemzésnek a megfelelő részére.

*1. A kérdésfelvetést elindító gondolatként megfogalmazódott, hogy milyen a magyar közoktatásban dolgozó pedagógusok szemében a sikeresen integrálódó tanuló?*

A konkrét esettől eltávolodva az fogalmazható meg válaszként, hogy a magyar közoktatásban dolgozó pedagógusok számára a sikeresen integrálódó tanuló a beilleszkedése során az egyéni sajátosságai ellenére nem igényel különösebb erőfeszítést a környezetétől, könnyen belesimul az iskolai életbe, könnyen igazodik az ott érvényes szabályrendszerhez. Nem szükséges számára a differenciált fejlesztés, képes felvenni a tanulócsoporthoz tartozó ritmusát enélkül is. Viselkedése nem terheli meg a tanárok órai munkáját, nincs szükség fegyelmezésre. A tanulásban megmutatkozó teljesítménye sem okoz problémát. A kommunikáció a tanulóval egyszerű, a tanárok felé tiszteletteljes és udvarias a viselkedése. Említésre került még a családi háttér szerepe, amely egyrészt támogatja a gyermekeket, másrészt pedig az elvárásokon keresztül motiválja őket a tanulásban. Az integráció kulcsaként kezelt nyelvtudás kevésbé fontos elemként jelenik meg a tanári vélekedések között: a nyelvtudás szintjét és a sikeres iskolai teljesítményt nem kapcsolták össze közvetlen módon<sup>32</sup>.

Ha összehasonlítjuk az esettanulmányban szereplő két gyermek integrációs sikerességének megítélését, sajátos képet kapunk. A viselkedés, a tanórai teljesítmény és a magyar nyelvtudás esetében az látható, hogy Fariba kifejezetten jól teljesít, nem jelent plusz terhet a pedagógusoknak az órai jelenléte, jól veszi az akadályokat, nem szorul külön tanári segítségre. Tanárai egybehangzóan kitűnő képességűnek, jó természetűnek tartják, aki kifejezetten proaktívan viselkedik. Magyarul nagyon jól tud, és kiválóan integrálódott. Ehhez képest Amir integrációját kevésbé sikeresként értékelik, mert visszahúzódónak, visszafogottabbnak látják, aki nem kezdeményezi a kommunikációt. Kevésbé szorgalmasnak tartják, úgy érzik, hogy sokkal többre lenne képes, de talán

---

<sup>32</sup> Lásd 5.4.6. *Az integráció sikerességének tényezői*

lustaságból megelégszik azzal, amennyi a teljesítménye. A magyar nyelvtudása jó ugyan, de Faribával összehasonlítva gyengébbnek érzik<sup>33</sup>.

2. *A tanárok vélekedései szerint milyen nyelvi szint szükséges a sikeres integrációhoz, illetve a tanári percepció mutat-e egyezést a gyermekek beszélt nyelvi megnyilvánulásaival?*

A két gyermeket tanító tanárok csoportjának esetében a sikeres integrációhoz szükséges nyelvi szint tekintetében ellentmondásos kép rajzolódik ki, vagyis a nyelvi szintfelmérés és a tanárok nyelvtudás-percepciója között jelentős különbség van. Fariba nyelvtudását „jobb”-nak tartják, mint Amirét, miközben kettejük közül Amir magyar nyelvi szintje a magasabb. A pedagógusok szerint Fariba nyelvtudása elégséges az integrációhoz, ami abban is megmutatkozik, hogy majdnem kitűnő tanuló. Ezzel szemben Amir nyelvtudása ugyan jó, jól tud magyarul, mégsem éri el az első nyelvű tanulók nyelvi szintjét, nem is kap osztályzatot, csak „részt vett” a tanórákon bejegyzés szerepel a bizonyítványában.

Az interjúk alapján a beszélt nyelvi megnyilvánulások sajátosságainak jellemzésekor szemmel látható, hogy Fariba szívesen beszél magyarul, gördülékenyen fejezi ki magát, még akkor is, ha sok apró hibával tarkított a beszéde. A kommunikációs helyzeteknek megfelelően tudta a nyelvi formákat kiválasztani, valamint jól érzékelte a beszélgetőpartnere reakcióit a verbális és a non-verbális jeleket illetően egyaránt. Ha félreértések merültek fel, akkor felismerte azokat, és rögtön javította, megismételte mondandóját. Ez olyan hatást keltett, mintha magyarul közel elsőnyelvi szinten beszélővel kommunikált volna az ember, mindeközben ha az egyes nyelvi egységekre koncentrálnak, akkor azt látjuk, hogy sok a pontatlan formai megvalósítás. Ezzel szemben Amir visszahúzódbban, kevésbé kooperatívan vett részt az interjúk felvételében, viszont sokkal precízebben, célratörőbben tudta megfogalmazni a válaszait. Félreértések kevésbé adódtak, inkább olyan helyzetekben kellett visszakérdezni válaszaik jelentésére, amikor nem akart egyértelmű feleletet adni, amikor például az osztálytársai kiközösítő magatartásáról volt szó<sup>34</sup>. Ilyen esetekben sem a nyelvi megformáltságból fakadt a félreértés.

---

<sup>33</sup> Lásd 5.4.3. *A nyelvtudás*

<sup>34</sup> Lásd 5.4.4.3.3.2. *Az iskolai élet*

A két gyermek köztes nyelvi fejlődését a beszélt nyelvi megnyilvánulásaikon keresztül vizsgálva láthatóvá vált, hogy az alapvető különbség a két útvonal között az, hogy amíg Amir nyelvtudása folyamatos fejlődést mutatott, addig Faribáé lassabb tempóban haladt. Bár az egyes elemek megjelenése – mint például a főnévi igenév ragozása vagy a tárgy mint igei vonzat használatának az elsajátítása – mindkettőjüknél hosszabb ideig tartott, mint más struktúrák kiépülése, mint például a módbeli segédigék használata vagy a *-val/vel* rag eszközhatározói funkcióban való alkalmazása, addig a második adatfelvétel idejére az elért nyelvi szintek pregnánsan elválnak egymástól<sup>35</sup>. Ugyanakkor mindkettejük nyelvtudása változott a két adatgyűjtés között eltelt időszakban, így a jelenlegi köztes nyelvi változataik is átmenetinek tekinthetők<sup>36</sup>.

A ténylegesen mért és a benyomásokon alapuló nyelvtudás megítélése közötti ilyen fokú eltérés arra enged következtetni, hogy a pedagógusok nem a valódi nyelvtudás alapján szerzik a benyomásaikat, hanem ezen kívül álló tényezők játszanak szerepet az integrációhoz elégséges nyelvtudás megítélésében. E tényezők között szerepelhet az, hogy nem a nyelvhelyesség és a szövegszerű beszédszerkesztés alapján állapítják meg a nyelvtudás mértékét, hanem annak hatékony használatán keresztül. Ez pedig a tanuló természetével, életkorával, érzelmi és mentális állapotával is összefüggésben állhat<sup>37</sup>.

3. *A külső, a tanári és a nyelvtudásmérési megfigyelői nézőpont mellett megjelenik a testvérpár saját, önreflexív nézőpontja is. Hogyan ítélik meg az első nyelvi és a magyar nyelvtudásukat? Az önreflexióik mennyiben felelnek meg az objektív nyelvtudásmérésnek?*

A testvérpár esetében a magyar nyelvtudásukra vonatkozó önpercepció elmarad az ECL nyelvvizsga szintrendszerén keresztül mért szintektől mind a négy nyelvi készség esetén<sup>38</sup>.

A tematikus narratív mintában Amir saját magyar nyelvtudásáról megfogalmazott véleményében két szempont jelenik meg: egy gyakorlati, hogy érti-e a szaktárgyi órákon elhangzó tartalmakat; és egy intuitív, hogy melyiket tartja könnyebbnek: az írást vagy az

---

<sup>35</sup> Lásd .4.4.2. *A nyelvi mintavételek elemzése*

<sup>36</sup> Lásd .4.5. *A két gyermek köztes nyelvének sajátosságai*

<sup>37</sup> Lásd 5.4.4.2. *Az életkor és az iskolai évfolyam viszonya* és 5.4.4.3.3.2. *Az iskolai élet*

<sup>38</sup> Lásd 4.4.1. *A nyelvtudásmérés folyamata és eredménye*



olvasást. Az interjú során elmondott véleménye és az önértékelési táblázatra adott értékelése alapján az olvasást és az írást illetően némi ellentmondás látható, mert azt állítja a narratív mintában, hogy írni jobban szeret, mivel azt könnyebbnek tartja, szemben az olvasással, ahol nem mindig ért mindent<sup>39</sup>, azonban az önértékelésekor az írás és az olvasás esetében egyaránt B1 szintet jelölt meg. Az értékelésében már nem jelent meg a két készség közötti differenciálás.

Fariba a narratív mintázat szerint hasonlóan nyilatkozik a saját nyelvtudásának megítélésekor a mért értékekkel való összevetésben<sup>40</sup>. Ugyanakkor a konkrét nyelvi tartalom és a szaktárgyi ismeretek jelentős szerepet tölthetnek be a tantárgyakhoz rendeltség miatt a készségek megítélésében. Az önértékelési táblázatban viszont az általános nyelvhasználat különböző területei állnak a középpontban, amelyek nem állnak összefüggésben a szaktárgyi ismeretekkel. Ha az önértékelési táblázat eredményét és a narratív mintában megfogalmazottakat összehasonlítjuk, akkor ugyanazt látjuk, mint Amirnál. Fariba is úgy érzi, mint Amir, hogy írni könnyebb, mint olvasni, viszont az önértékelésénél az írásnál alacsonyabb értéket ad, mint az olvasására<sup>41</sup>.

A két gyermek nehezen beszél az első nyelvükről, aminek oka az lehet, hogy otthon három nyelven kommunikálnak – dari, pastu és perzsa –, és a családnak feltehetően van egy kialakult nyelvválasztási rendszere, amely meghatározza, mikor, kivel, melyik nyelvet használják. Így nehéz lehet a perzsa tudásukra vonatkozó kérdésre választ adni, mert ehhez fel kell idézni a perzsa nyelvhasználatukhoz kapcsolódó kommunikációs funkciókat. Iránban az iskolában az oktatás nyelve a perzsa volt, így végül is össze tudták foglalni a perzsa nyelvhez kapcsolódó literációs készségeik szintjét: Fariba ír és olvas perzsául, Amir állítása szerint „tud” perzsául, viszont ritkán olvas ezen a nyelven, írni pedig nem szokott perzsául.

*4. A nyelvtudás mellett mi játszik még szerepet a sikeres integrációban? Mi teheti még hatékonyá, sikeressé a nemzetközi védelem alatt álló gyerekek integrációját?*

---

<sup>39</sup> Lásd 5.4.3. *A nyelvtudás*

<sup>40</sup> Lásd 4.4.1. *A nyelvtudásmérés folyamata és eredménye*

<sup>41</sup> Lásd 5.4.3. *A nyelvtudás*

A pedagógusok percepció szintjén az első és második kutatási kérdésre kapott válaszokon – a nyelvtudás és a viselkedés jellemzőin – túl nem fogalmazódtak meg konkrét, az integrációt befolyásoló tényezők. A tanárok gyakorlati munkája során viszont megfigyelhetőek olyan rutinok, amelyek segítik a bevándorló gyermekek iskolai munkához való hozzászokását. Ilyen a mérésben és értékelésben megnyilvánuló, a többségi tanulókhöz képest differenciált bánásmód, de ez nem a tananyag mennyiségében és a tanítás módszertanában különbözik. Egyrészt inkább a nyelvi készségek fejlettségéhez igazodó módszerek adják a sajátosságait, másrészt az értékelésben alkalmazott viszonyítási rendszer, amely figyelembe veszi a tananyag tartalmát, annak feltételezett megértésének a szintjét, és e két elemhez igazodik a számonkérés formája<sup>42</sup>.

Amir esetében a mérésben nem nyilvánul meg a differenciáltság, a magyar első nyelvű tanulókkal megegyező dolgozatokat ír, viszont mivel még csak negyedik osztályos, a bizonyítványában „*részt vett*” bejegyzést kap. Ennek indoklása az, hogy rossz érdemjegyekkel ne vegyék el a kedvét a tanulástól. Kérdésként felmerülhet, hogy a pedagógusok vajon számolnak-e azzal, hogy ez is okozhatja Amir a tanuláshoz való kevésbé motivált hozzáállását.

Faribánál az értékelésben megmutatkozik a fokozatosság elve, vagyis az, hogy az egyes nyelvi készségek egymáshoz viszonyított fejlettségi szintje alapján dönt a pedagógus arról, hogy milyen módon szervezi a tanuló számára a számonkérést, majd milyen alapelvek mentén értékeli a teljesítményét. Először csak szóbeli a mérés, írásban még akkor sem kell számot adnia tudásáról, ha a többi osztálytársa dolgozatot ír. Voltaképpen vissza kell mondania a tananyagot az órán leírt vázlat alapján, ami kívülről megtanult. A tanár ebben a fázisban nem tesz fel kérdéseket, mert úgy gondolja, hogy a tananyagban belüli összefüggéseket nem értheti még Fariba. A következő lépés, amikor már szóban kérdések alapján kell teljesíteni, majd végül írásban is. Megjelenik még lehetőségként, hogy a diák választhat, írásban vagy szóban szeretne felelni.

A tanároknak a mérésre vonatkozóan megfogalmazott véleménye alapján látható, hogy a gyermekek írásbeli készségei általánosságban gyengébbek, az értékelésnél pedig láthatóvá válik, hogy ez kiemelten igaz Faribára. A tanároknak kétségeik vannak afelől, hogy az írásbeli kommunikáció és a szaktárgyakkal kapcsolódó szókészlet terén képes-e az életkorának megfelelően teljesíteni<sup>43</sup>. Az íráskészség fejlesztése mindkét gyermeknél

---

<sup>42</sup>Lásd 5.4.4.7. *Értékelés*

<sup>43</sup> Lásd 5.4.4.5. *Szaktárgyi órák*

az alfabetizáltságuk mértékével függ össze, amíg a szaktárgyi órákon a szókészlet és az általános szövegértés szintje az olvasáskészség fejlettségével áll kapcsolatban, mint azt Hlavay is megállapította (Hlavay 2015). Mindkét készség a literációs készségeknek a nyelvtanulás kezdeti fázisában történő fejlesztéséhez nyúlik vissza, azok készségszintű alkalmazásához.

A pedagógusok – valószínűleg a Közös Európai Referenciakeret ismeretének hiányában – nem tudják pontosan megítélni, hogy a gyermekek milyen szinten tudnak magyarul, amikor az iskolába érkeznek. A második kérdésre megfogalmazott válaszból láthatóvá vált a mért nyelvi szint és a tanárok által érzékelt nyelvtudás mértéke közötti eltérés.

A pedagógusoknak arról sincsenek pontos információik, hogy a gyerekek az iskolába érkezésükkor milyen szinten álltak, és az első nyelvükön mennyire fejlettek a nyelvi készségeik. Az általam vizsgált esetben arról sincsen tudomásuk – mivel nem jutnak információkhoz az iskola vezetésétől –, hogy a gyerekek a Magyarországra érkezésüket megelőző időszakban milyen iskolába, hányadik osztályba jártak, pontosan hány évesek voltak az interjúfelvétel idején. Valószínűnek tartják, hogy a származási országukban mást és másként tanulhattak az iskolában, amire a számolás módjából következtet Amir tanítója<sup>44</sup>. Nem méri fel a gyermekek nyelvtudás szintjét az osztályba lépésükkor. Ezeknek az információknak a birtokában hatékonyabban lehetne megszervezni az órai munkát, a differenciálást, és célzottabb fejlesztést lehetne biztosítani a gyermekeknek, így a differenciálás nem korlátozódna a kimenet, a tudásmérés szakaszára.

*5. A magyar állami gondoskodás és a jogi háttér mennyiben segíti ezt a folyamatot, és mennyire használható és elérhető a rendelkezésre álló állami gondoskodás?*

A külföldi gyermek beiskolázásának a szabályait a jogi szabályozás részben láthattuk<sup>45</sup>. A törvény szövegében olvashatók olyan részek (Nkt. 92. § (7), Nkt. 45. § (3), Nkt. 92. § (9-10)), amelyek bizonyos részfeladatokat az iskolák feladatkörébe utalnak, viszont nem ajánlanak szakmai támogatást a konkrét végrehajtásukhoz. A gyermekek

---

<sup>44</sup> Lásd 5.4.4.5. Szaktárgyi órák

<sup>45</sup> Lásd 3. A bevándorló tanulók oktatását befolyásoló társadalmi tér statisztikai, jogi és intézményi vonatkozásai

közoktatásbeli integrációja a beiskolázásukkal kezdődik, ami – amint azt a narratív mintázatban láthattuk – jelentősen befolyásolja későbbi oktatási lehetőségeiket. Fariba és Amir iskolakezdési tapasztalatai a Dongó, majd a Kígyó utcai iskolában jól mutatják, hogy milyen széles skálán mozoghat az iskola vezetésének és tanári karának a viszonyulása a külföldi tanulókhoz. Ezekben a helyzetekben az iskolák nem kapnak automatikusan elégséges információt és segítséget, ez ügyben külön az oktatásért felelős tárcához kell fordulniuk.

Azokban az esetekben, amikor nem jogosult egy gyermek a pedagógiai, oktatási és nevelési intézményrendszer igénybevételére, mert akkor díjat kell fizetniük, amelynek meghatározásáról, adott esetben csökkentéséről vagy elhagyásáról az intézményvezető köteles dönteni. Ebbéli döntéséhez nem áll elérhető formában segédanyag a rendelkezésére. A gyermekek közoktatásba való bekapcsolódásához a beiskolázáson túl a megfelelő osztályba való besorolás sem zökkenőmentes, mert nincs elérhető segédlet az iskolavezetők számára. A jelenleg alkalmazott gyakorlat szerint (Schmidt 2015b) a gyermeket életkorához képest alacsonyabb évfolyamba sorolják, és értékeli magyar nyelvtudását, hogy eléri-e az oktatáshoz szükséges nyelvi szintet. A beiskolázás és az osztályok közötti átjárás rendszere nem nevezhető dinamikusnak, nem követi a tanulók akár hónapról hónapra változó nyelvtudását, mivel a pedagógusok számára nem biztosítottak megfelelő mérőeszközök. Így a pedagógusok kizárólag szubjektív módon ítélik meg a tanulók nyelvtudását, hogy szerintük eléri már, vagy még nem az oktatáshoz szükséges megfelelő nyelvi szintet.

Amint azt láthattuk az interjúkból, a külföldi gyermekek iskolai integrációja mind a nyelvi, mind a szaktárgyi tudás terén kihívások elé állítja a pedagógusokat. E helyzet orvoslására az oktatásért felelős miniszter – a törvény szerint – nevelési-oktatási programokat ad ki az iskolai nevelés-oktatáshoz és az óvodai neveléshez. E programok közül az iskolák számára az interkulturális pedagógiai program volt elérhető, és ez egy időszakban részét képezte a Kígyó utcai iskola pedagógiai programjának<sup>46</sup>. A nyelvtudás terén a magyar mint idegen nyelv tanításának szabályozását olvashattuk a 3.5.2. *A külföldiek jelenlétének jogi szabályozása a magyar közoktatásban* című fejezetben. Ebből az derül ki, hogy a magyart mint idegen nyelvet valóban idegen nyelvként kezelik a törvényalkotók, nem pedig környezeti nyelvként. A magyar nyelv a bevándorló gyermekek számára természetesen idegen nyelvként jelenik meg magyarországi

---

<sup>46</sup> Lásd 4.2. *Esetleírás*

tartózkodásuk kezdetén, majd második nyelvvé alakul, később pedig domináns helyzetbe kerülhet az otthon használt nyelvvel szemben. A törvényalkotók egyúttal célként fogalmazzák meg a magyar nyelv és kultúra megismerését, amely a külföldi gyermekek sikeres beilleszkedésének a kulcsa, azonban ehhez sem biztosítottak a segédeszközök.

A konkrét oktatási intézményi szinten kívül a Magyarországon tartózkodó külföldiekre vonatkozó statisztikai adatgyűjtés sajátosságai megmutatkoznak az esettanulmányban megjelenő két oktatási intézményben is, vagyis az akadozó és összemosódó információáramlás, amely egyfelől megnehezíti a tényleges pedagógiai munkát, miközben el is fedí a megoldhatatlannak látszó problémákat.

*6. A nyelvtudás szintjének és a sikeres integráció tényezőinek a meghatározása mellett vajon milyen egyéb tematikus narratív minták rajzolódnak ki a gyermekek életére, a bevándorlókhoz kapcsolódó tanári viszonyulásra és az oktatás-nevelés folyamatának szervezésére vonatkozóan?*

A testvérpár esetében az iskolalátogatás hézagossága figyelhető meg: egyrészt a lakóhelyváltás – Debrecenből Budapestre költöztek –, másrészt a Dongó utcai iskolában megnyilvánuló elutasító intézményi hozzáállás eredményeképpen. A leírt hézagosság általában jellemző a nemzetközi védelem alatt álló gyermekek iskolalátogatására, ahogy azt Szilassy és Árendás tapasztalatai is megerősíti (Szilassy–Árendás 2005), éppen az életükben jelenlevő állandóság hiánya miatt.

A szülők és az iskola között elvárható információáramlás hiányának oka a szülők magyar nyelvtudásának korlátozottsága, valamint a nevelés terén megnyilvánuló kulturális különbségek, amikor az iskola nem nyitott a másásra<sup>47</sup>. A kommunikáció nehézkességének kiküszöbölésére parentifikáció következik be, amely megterhelő a résztvevő gyermek számára, és bizonyos esetekben ellehetetleníti az információátadást.

A környezet mássággal kapcsolatban megjelenő elutasító és kiközösítő magatartása és annak kezelési módja mindkét gyermekkel folytatott interjúban megjelent. Ezen a területen hasonló eredményre jutott Feischmidt és Nyíri szerkesztésében megjelent kötetben Szilassy és Árendás (Szilassy–Árendás 2006:189). Az Amirra irányuló csúfolódással szemben a tanítók nem tudnak semmit tenni, és Amirt hibáztatják perifériális helyzete miatt, mert mindig sír, és nem képes elviselni a kudarcot. Fariba

---

<sup>47</sup> Lásd 5.4.4.1. *Az iskolaválasztás* és 5.4.4.3.3.2. *Az iskolai élet*

osztályfőnöke nem feszegeti a kérdést, hogy az osztálytársak a származása miatt bántják, és úgy ítéli meg, mellesleg tévesen, hogy Fariba nem veszi a szívére ezt. Szilassy és Árendás (2005) kutatási eredményei is alátámasztják azt a tapasztalatot, amelyet Amir és Fariba is megél, hogy az iskolai életüket átszövi a másságukkal szemben megnyilvánuló elutasítás, csúfolódás és kiközösítés (Szilassy–Árendás 2005, Szilassy–Árendás 2007). A két gyermekkel szembeni diszkriminációt erősíti a tanárok oldaláról a másság kezelésének módja, ami naív és tehetetlen hozzáállást mutat.

A tematikus narratív mintázatban a családtagok beszámolóiból egyértelműen kirajzolódik, hogy a család migrációjának motivációs hátterét két motívum indokolja (Csepeli–Örkény 2017). Az egyik a szabadságszükségletek kielégítetlensége, ami abban mutatkozik meg, hogy az Iránban élő afgánok mozgásteret úgy a valós térben, mint a társadalmi térben meglehetősen korlátozott. A másik motívum, amely Faribánál jelenik meg erőteljesen, és a társas szükségletek kielégítetlenségében érhető tetten: nem kap elismerést a tudásáért és a tanulmányi eredményeiért.

A gyermekek számára lelkiileg megterhelő egyrészt az, hogy múltjuk, amely az elvándorlásuk előtti életüket jelenti, nem érdekli a befogadó közösséget. Ennek különböző okai lehetnek: a tapintat, a munka miatti leterheltség vagy egyszerűen csak az érdektelenség. A másik a személyiségfejlődésre kiható nehézség az identitás alakulásának kérdése. A testvérpár esetében sem a család, sem az iskola nem nyújt külső referenciapontokat az új identitás konstruálására, ami komoly identitásproblémákat okozhat, hiszen maga az identitás „kettős tükörben” alakul, az én és a másik dialógusában (Pataki 1982:29). Amint azt Pataki megfogalmazza: „önmagammal is csak külső közvetítések útján azonosulhatok“. A nagy valószínűséggel fellépő identitásválság feldolgozására a gyermekeket körbevevő környezet nem tud szervezett segítséget nyújtani.

## **6.2. Összefoglalás**

A bemutatott esettanulmány-kutatás során megfogalmazott kutatási kérdésekre kapott válaszok összefoglalásaként megállapítható, hogy a pedagógusok szerint a sikeresen integrálódott gyermek jó tanuló, készséges és tisztelettudó, valamint nagyon „jól tud” magyarul, például úgy, ahogy Fariba. A sikeres beilleszkedés megítélésekor a tanuló osztályközösségen belül elfoglalt helye akkor kerül előtérbe, amikor a tanulási

teljesítmény gyengébb és a tanárokhoz fűződő viszonya kevésbé harmonikus, ahogyan ez Amir esetében megmutatkozott.

A pedagógusok szerinti sikeres közoktatásbeli integráció és a tanuló nyelvtudásának értékelése között sajátos összefüggés van: a jobban beilleszkedett diák nyelvtudását a tanárok magasabb szintűnek érzik, mint azét, akinek nehézségei vannak az integráció terén. Ugyanakkor látható, hogy a ténylegesen – nyelvtudásmérő eszközzel – mért tanulói nyelvtudás-szint és a tanárok által megadott szint nem egyezett meg.

Látható, hogy az intézményi szinten megjelenő, a törvényi szabályozást és a tanítás módszertani kérdéseire vonatkozó tájékoztatatlanság kihat a pedagógusok mindennapi munkájára. A tanárok alulinformáltak a tanulók készségeiről és tudásáról, és esetenként kevésbé tájékozottnak mutatkoznak a fejlesztési lehetőségeket illetően.

A disszertáció további részében két technikát mutatok be, amelyek segíthetik a bevándorló háttérű tanulók iskolai integrációjának kezdeti fázisát. Az első arra alkalmas, hogy a pedagógusok megismerhessék diákjaik nyelvi készségeit és korábbi intézményes tapasztalatait, és erre építve átgondolhassák a lehetséges fejlesztési irányokat. A másik pedig a felmerülő fejlesztési lehetőségek közül a nyelvi fejlesztés alapját segítő alfabetizálás módszertanának bemutatása.

## 7. Összegzés

### 7.1. A komplex nyelvi szintfelmérés elmélete és gyakorlata

#### 7.1.1. Bevezetés

Az értekezés e fejezetének témája – a kutatási kérdések eredményeit alapul véve – a migráns háttérű tanulók közoktatásba történő belépésekor felmerülő nehézségek, különös tekintettel a nyelvi szintfelmérés sajátosságaira. A magyar oktatási rendszer jellegzetességeit magába foglaló elméleti keretet mutatok be, amely nemzetközi kutatási eredményekre reflektáltan kíván útmutatást adni egy alapvetően gyakorlati orientáltságú területen, nevezetesen a komplex nyelvi szintfelmérés terén. A fejezet konkrét, gyakorlati lépéseket is javasol, amelyek segítségével lehetőség nyílna az oktatásban részt vevő szakemberek felkészítésére a mindennapi helyzetek kezelésében. Ennek alkalmazásával lehetővé válik, hogy az iskolába érkező gyerekek ne esetlegesen kezdjék el a tanulást, attól függően, hogy az adott iskolában éppen mennyire befogadó szemléletű a pedagógiai munka, hanem készségeik fejlettségének megfelelően.

Fariba esetében egy komolyabb szintfelmérés lehetővé tette volna, hogy az egyébként kimagasló teljesítményű lány ne a negyedik osztályban kezdje el a tanulást, hanem az életkorának megfelelő vagy ahhoz közelálló feladatokat kapjon. Így elérhető lett volna, hogy a képességeinek megfelelő intellektuális kihívásokkal kelljen megküzdenie. A literációs készségek fejlettsége az első nyelven magas szinten állt, így viszonylag kevés idő alatt, kis energiabefektetéssel a latin betűs ábécére való, a magyar nyelv sajátosságait hangsúlyozó alfabetizálással könnyen eljuthatott volna a szövegértés és szövegalkotás magasabb szintjeihez úgy, hogy közben nem éri bántódás pusztán amiatt, hogy nem az életkorának megfelelő korcsoporttal tanul együtt.

Amir kisebb korában érkezett Magyarországra, így az ő esetében látszólag kevésbé fontos a körültekintő bemeneti helyzetfeltérképezés, mert nála a nyelvelsajátítás gyorsabban ment végbe, valószínűleg éppen az életkora miatt. Ugyanakkor ő csak két teljes iskolaévet járt a származási országában általános iskolába, ami nem elégséges ahhoz, hogy az írás-olvasás műveleti tudása készségszintre juthasson el. A magyar közoktatásba bekapcsolódva ez a folyamat már nem az első nyelven történik, hanem magyar nyelven, ami számára idegen nyelv. Továbbá az írás és az olvasás perzsa nyelven a latin betűs ábécé írásirányától eltérő, ellentétes irányban történik, ami az írás és olvasás



procedurális tudásának készségszintű használatában jelentős szerephez jut. Ennek felismerése a kezdeti nyelvi fejlesztéshez támpontokat adhatott volna a pedagógusoknak, és egy alfabetizáló (lásd a következő fejezetben) szakasz beiktatásával harmonikusabban alakulhatott volna az egyes nyelvi készségek egymáshoz viszonyított fejlődése is.

### **7.1.2. A komplex nyelvi szintfelmérés elméleti háttere**

A komplex nyelvi szintfelmérés témáját szorosan érintő kutatási területen jelentős mennyiségű tapasztalat halmozódott fel a nemzetközi szakirodalomban. Főként az amerikai és az ausztrál kutatási eredmények figyelemre méltóak, mivel egyrészt hosszútávú, másrészt nagy mintavételű vizsgálatokból tájékozódhatunk (Geva 2006, Lesaux et al. 2006). A megközelítés alapvetően kétirányú: egyrészt a két- és többnyelvűség szempontjából alkalmazott nyelvészeti, másrészt az oktatási intézménybe való beilleszkedés szociális és egyéni tényezőit elemző alkalmazott pszichológiai. A magyarországi migránsokra vonatkozóan most az első, vagyis az alkalmazott nyelvészeti tárgyú irányt követem. Az alkalmazott nyelvészetben belül az idegennyelv-tanulás, -elsajátítás és az anyanyelvi készségek szoros összefonódását látjuk. Konszenzus rajzolódik ki annak tekintetében, hogy az elsőnyelvi készségek szintjei alapvetően meghatározzák a különféle tanulási és elsajátítási stratégiákat (Nikolov 1999). Olyannyira, hogy bizonyos országok integrációpolitikájának felnőttekre vonatkozó nyelvi integrációs programjának szerves részét képezik az elsőnyelvi anyanyelvi kompetenciák mérése, mint például Dánia (Faludi–Schmidt 2013) vagy Norvégia (*The Children Act* 2014) esetében.

Migráns háttérű gyerekek és fiatalok esetében az elsőnyelvi literációs kompetenciák fejlesztése kulcsfontosságúnak bizonyult (Lindholm–Leary 2003, Cummins 2004) az ország tanítási nyelvének elsajátítása során. Ennek alapján a gyermek elsőnyelvét elsőnyelvként beszélő fejlesztő pedagógusok foglalkoznak a diákokkal Németországban (Benz 2011), Svédországban, az Amerikai Egyesült Államokban (Freeman 2006), Ausztráliában (DEECD 2008). Az említett országok nyilvánvaló „előnye” a fejlesztésben, hogy nagyszámú, azonos nyelvű bevándorló csoportot kell ellátniuk nyelvi képzéssel, miközben rendelkezésükre állnak már kétnyelvűvé vált fejlesztő pedagógusok. Ez a rendszer nehezen működtethető olyan országok esetében, mint Magyarország, ahol a bevándorlók száma nem éri el az ország lakosságának az 1,5

%-át (Központi Statisztikai Hivatal 2014:19)<sup>48</sup>, és a nyelvi háttérrel tekintve igen sokszínű. Ennek ellenére tény, hogy a gyerekek és a fiatalok sikeres iskolai integrációjának feltétele az elsőnyelvi anyanyelvi kompetenciák folyamatos fejlesztése. Így mindenképpen meg kell említeni, hogy az ún. vasárnapi iskolák rendszere, amikor a diákok hétvégén saját elsőnyelvükön szervezett oktatásban vesznek részt, üdvözlendő, sőt bátorítandó, még akkor is, ha adott esetben olybá tűnik, hogy a gyerek esetleg túlterhelt a heti iskolai feladatok és a kiegészítő elsőnyelvi oktatás miatt (Schmidt 2013a).

### **7.1.3. A komplex nyelvi szintfelmérés módszertana**

A magyar közoktatásba belépő migráns háttérű tanulók esetében a jelenlegi helyzet ismeretében tehát nehéz, szinte lehetetlen megoldani az oktatási intézményeken belüli elsőnyelvi kompetenciák fejlesztését. Nyelvi anamnézis felvételével viszont van lehetőség ezen kompetenciák felmérésére. A nyelvi anamnézis felvételének kidolgozására a dániai nyelvi anamnézis felvételek használt módszertan szolgált alapul (Faludi–Schmidt 2013). Mindenképpen szükséges, hogy a felmérést vezető tanár előismeretekkel és felkészültséggel rendelkezzen a diák származási országról. Az internet és az ezen a területen dolgozó civil szervezetek segítségével a pedagógusok könnyen hozzá tudnak jutni a megfelelő országinformációkhoz. Így például megtudhatják, hogy milyen nyelvet vagy nyelveket beszélnek az adott területen, milyen a vallási és kulturális háttér, milyen az oktatási rendszer felépítettsége, eltérő-e az iskolázottság a nemek tekintetében, milyen szintű a szülők valószínűsíthető iskolázottsága. Ezt követően a tanuló szüleivel folytatott beszélgetés során a családi és az egyéni jellemzőkről gyűjthet információkat a felmérő. Az iskolával való kapcsolatfelvétel alkalmával a szülők általában segítőtől érkeznek – baráttal, rokonnal –, aki beszél magyarul, és képes a tolmácsolásra. Így elkerülhető a parentifikáció, amikor az érintett gyermek testvére vagy akár maga a gyerek a tolmács.

Az általános információk kapcsán kirajzolódik, hogy a tanuló hány éves, hány évet töltött iskolában, amiből következtetni lehet az elsőnyelvi alfabetizáltság mértékére. Az alfabetizálás definícióját, a kapcsolódó fejlesztési területeket és annak menetét az *Alfabetizálás* című fejezet fejt ki részletesen<sup>49</sup>. Ugyanakkor elengedhetetlenül fontos hangsúlyozni, hogy a komplex nyelvi szintfelmérés eredménye az alfabetizáltságra

---

<sup>48</sup> Lásd 3.3. *Statisztika tér*

<sup>49</sup> Lásd 8. *Az alfabetizálás és a literációs készségek fejlesztésének elmélete és gyakorlata*

vonatkozó információk nélkül nem értelmezhető, mert az elsőnyelvi betű- és hangjelölőkészlet eltérő volta mellett a literációs készségeknek másik két lényeges eleme van: (a) a műveleti tudás, amely főként az írásra és olvasásra vonatkozó procedurális tudás; (b) az elemi tapasztalat, hogy a literációs készségeken keresztül információcsere válik lehetővé, amely az írásbeli kommunikáció alapját biztosítja (Terestyéni 2006:216).

Az oktatási intézményekben eltöltött évek alapján kikövetkeztetett alfabetizáltságon túl fontos tájékozódási pont az írás-olvasás-számolás készségeinek szintjéről gyűjtött információ, vagyis szokott-e olvasni a gyerek, ha igen, mit, milyen nyelven, hogyan szerzik be az elsőnyelven íródott könyveket, vagy az internet segítségével válik elérhetővé az olvasott szöveg. Szokott-e elsőnyelvén írni, tud-e egyáltalán, és ha igen, milyen tempóban – eléri-e a szülei írástempóját? Itt válik fontossá a szülők iskolázottságáról szerzett előzetes információ. A matematikai készségek esetében nem elsősorban a számolásban szerzett jártasság a lényeges, mint inkább az, hogy milyen nyelven számol, kialakult-e belső számolási nyelv, vagyis elaborált-e a számfogalom. Jár-e valamilyen elsőnyelvi társaságba, csoportba, akár csak informálisan is, ahol beszél, használja nyelvtudását, bővíthet a szókészlete, vagy a beszélt nyelv használata kizárólag családi körben valósul meg?

Az elsőnyelvi literációs kompetenciák ilyen módon történő feltérképezése után a következő lépés a magyar nyelvtudás felmérése. A nyelvi mérés a Közös Európai Referenciakeret (KER 2002) szintrendszerének deskriptív skálái alapján elvégezhető, azonban ennek használatához jártasságra van szükség a magyar mint idegen nyelv tanításának módszertanában. A közoktatásban dolgozó pedagógusok elenyésző számának van magyar mint idegen nyelv szakos diplomája, vagy akár tapasztalata ezen a téren, ami nagymértékben megnehezíti a folyamatot. A szintfelmérésben további problémát okozhat az írásbeli és szóbeli készségek eltérő fejlettségi szintje. Általánosan jellemző, hogy a beszéd és a beszédértés magasabb szinten áll, mint az írásbeli készségek, ami adott esetben azt a képet festi a tanulóról, hogy képes megkezdeni a tanulást egy bizonyos évfolyamon, ugyanakkor az évkezdés után hamar kiderül, hogy az alapvetően írásbeliségen alapuló magyar oktatási rendszerben képtelen becsatlakozni az órai munkába, és elfogadható szinten teljesíteni. A leírt helyzetből egyértelműen fakad az a következtetés, hogy minden diák esetében az iskolába kerülés első pillanatától szükséges az írásbeli kommunikáció fejlesztése. Egészen addig, amíg fel tudja venni a ritmust az osztálytársaival, és képes az osztálytermi kommunikációban felmerülő esetleges új

szavak, kifejezések önálló megértésére, feldolgozására és a meglévő tudásába való integrálásra.

#### **7.1.4. A komplex nyelvi szintfelmérés eredményein alapuló szintrendszer**

A leírt felmérési rendszer adja a komplex nyelvi szintfelmérés részeit és menetét. A felmérés eredményei egy szintrendszert alkotnak. A szintrendszer Cristopher Baker amerikai kétnyelvűoktatás-kutató taxonómiája alapján készült. Baker e roppant alaposan kidolgozott munkájában részletesen bemutatja az Amerikába bevándorlók – főként spanyol anyanyelvű – egynyelvű világából a kétnyelvűségbe haladó útját, annak különböző stációit és elérhető kimeneti szintjeit (Baker 2011). Baker rendszerének a magyar oktatási rendszerre történt adaptálása után hat kimeneti szint határozható meg (Schmidt 2013a). A vizsgált bemeneti kompetenciák tehát az első nyelvi anyanyelvi kompetenciák szintje, vagyis az alfabetizáltság mértéke és a magyar nyelvtudásának szintje, melyeket meghatároz az anyaországban és a magyarországi oktatási intézményekben – beleértve az óvodát is – eltöltött időszak és a tanuló életkora:

1. A gyerek az első nyelven nem ír és nem olvas, magyar óvodába járt, ami alapján feltételezhető, hogy magyar elsőnyelvű gyerekek magyar nyelvi kompetenciájával bír.
2. A gyerek az első nyelven nem ír és nem olvas, magyarul nem tud, és az első osztályt kezdi.
3. A tanuló az első nyelven ír és olvas, magyarul nem tud, és az alsó tagozaton kezd osztályt.
4. A diák az első nyelven ír és olvas, magyarul nem tud, és a felső tagozaton kezd osztályt.
5. A tanuló az első nyelven nem ír és olvas, magyarul nem tud, és az alsó tagozaton kezd osztályt.
6. A diák az első nyelven nem ír és olvas – esetleg egyéb, számára idegen nyelven rövidebb ideig tanult írni és olvasni, de nem sajátította el készségszinten –, magyarul nem tud, és a felső tagozaton kezd osztályt.

A szintek alapján nyilvánvaló, hogy az *első csoportba* tartozók minden nehézség nélkül tudják elkezdni az iskolát. A tanítók részéről azonban szükség van a gyerek fejlődésének folyamatos megfigyelésére, mivel nem támaszkodhatnak a szülők segítségére a házi

feladatok és az otthoni gyakorlás terén, tekintettel arra, hogy a szülők általában alacsonyabb szintű nyelvtudással rendelkeznek, mint a gyermekük.

A *második csoportban* jelentős mennyiségű segítségre szorul a gyerek az iskola részéről, mert viszonylag gyorsan kell megtanulnia magyarul egy olyan alapszinten, ami lehetővé teszi számára az írás-olvasás elsajátítását. Az iskolákban bevett gyakorlat az évismételtetés, amikor a diák újra járja az első osztályt már meglévő magyar nyelvtudásával, és így másodszori nekifutásra képessé válik az első osztályos tananyag teljesítésére (Schmidt 2013a). Ennek a gyakorlatnak a negatívumára és pozitívumára is rengeteg példát lehet hozni, az viszont bizonyos, hogy azokban az iskolákban nincs szükség erre, ahova nagyobb létszámban járnak bevándorló tanulók, és a tanítók felkészültebben, több tapasztalattal felvértezve foglalkoznak a tanulókkal.

A *harmadik szinten* hasonló módon történik a diákok integrálása az osztálytermi munkába, mint a második szinten, annyi különbséggel, hogy magát az írás-olvasás műveleti alkalmazását nem kell tanítani, mert azt a tanuló az első nyelven már elsajátította. Számítani lehet arra, hogy az életkori sajátosságok miatt a magyar nyelvtudás megszerzése viszonylag gyorsan halad, különösen akkor, ha a magyar nyelvet oktató tanító megfelelő módszertani megközelítést alkalmaz. Az iskolák gyakorlata az, hogy a diákokat az életkorukhoz képest egy évvel alacsonyabb osztályba sorolják, annak érdekében, hogy a korosztályuknak megfelelő tananyagot már magyar nyelvtudás birtokában tudják megközelíteni. Felmerül persze a kérdés, hogy mennyire kompatibilisek a különféle iskolarendszerek egymással, vagyis a diák a saját országában vajon ugyanazt tanulta-e, mint a magyar oktatásban. Így erre nem feltétlen lenne szükség, valószínűleg magát az iskolát és a pedagógusokat nyugtatja meg ez az osztályba sorolási technika (Schmidt 2015b). Talán hatékonyabb lenne a gyerekeknek egy összefoglaló, megelőző tudás átadása a magyar nyelvtudás fejlesztése mellett, ez azonban olyan tartalomalapú magyarnyelv-oktatást igényelne, ami a jelenlegi tananyag-kínálati viszonyok ismeretében nem lehetséges. Marad a pedagógusok innovatív munkája, ami a munkaterhelésük mellett nehezen elvárható.

A *negyedik csoportba* eső tanulók esetében különösen nehéz helyzetben van a pedagógus és az iskola. A felső tagozaton olyan mennyiségű tananyagot kell megtanulnia a gyerekeknek, ami magyar nyelvtudás nélkül lehetetlen. Ugyanakkor a nyelvtudás megszerzése a tanulók életkora miatt lassabb, mint a harmadik csoportban. Mindenképpen szükséges a magyar nyelvórák látogatása és a szaktantárgyakat tanító kollégák összehangolt munkája. Ebben a munkában nagy segítséget jelent az

*Együtthaladó – Migráns gyerekek az iskolában* című program (Együtthaladó 2014) tankönyvcsaládja, ami lehetőséget ad a diákoknak alacsony szintű nyelvtudás esetén is a szaktárgyi órákba való érdemi bekapcsolódásra. Ezeknél a tanulóknál is jellemző technika az alacsonyabb évfolyamba sorolás, ami ugyanazokat a kérdéseket veti fel, mint a harmadik csoportba tartozók esetében (Schmidt 2015b). Továbbá lehetőség van fejlesztő szaktanárok segítségének igénybevételére, akik civil szervezetek által szervezett korrepetatív órák keretében segítik az iskolákat. Kiemelkedő fontosságú munkát végez ezen a téren Budapesten a Református Missziói Központ Menekült Missziója (RMSZ), amely migráns háttérű és nemzetközi védelem alatt álló tanulóknak szervez szaktárgyi felzárkóztató foglalkozásokat (Menekültmisszió 2014)<sup>50</sup>.

Az *ötödik és hatodik szinten* álló gyerekeknek saját anyaországukban nagy valószínűséggel nem állt módjukban korábban iskolába járniuk, aminek oka lehet egyrészt a nemi diszkrimináció, vagyis a lánygyerekek kizárása az oktatásból. A másik tipikus eset, hogy az anyaországban összeomlott az oktatási rendszer – Afganisztánban 1996-ban (Human Rights Watch 2017:5) –, vagy a család olyan pillanatban kényszerült otthona elhagyására, amikor a gyerek éppen elérte az iskolaköteles életkort, és a szülők nem tudták biztosítani a tanulás megkezdését. Az is előfordulhat, hogy a gyerek csak időszakosan tudott iskolába járni több különböző migrációs ponton, ahol adott esetben különféle idegen nyelveken kellett volna megtanulnia írni-olvasni. Ez roppant nagy lelki terhet ró a családokra, és jelentősen megterheli a gyerekeket. A nyelvi anamnézis felvételekor erre minden bizonnyal fény derül, és kiemelt odafigyelést igényel a gyerekek és diákok fejlesztésekor. Ezeknek a fiataloknak a viselkedése nagyon különböző lehet, ugyanakkor a korosztályi viselkedéstől való nagymértékű eltérés esetén érdemes szakemberek bevonása a gyerekekkel való munkába, mert a tanulás kimenetelét erőteljesen befolyásolják az esetleges traumatizáltságra utaló tünetek. Traumatizált migránsokkal foglalkozó civil szervezet Magyarországon egy működik, a Cordelia Alapítvány a Szervezett Erőszak Áldozataiért (Cordelia 2014), amely nagy erőket mozgósít a traumán átesett bevándorlók segítésére<sup>51</sup>.

Mindkét utóbbi (5–6. szintű) csoport tanulói esetében az iskolába szoktatás mellett elsődleges cél az írás-olvasás műveltségének tanítása és a magyar nyelvtudás elsajátítása. Az alfabetizáltság minél hamarabbi eléréséhez szükséges a speciálisan

---

<sup>50</sup> Lásd 3.6.4. *Református Missziói Központ*

<sup>51</sup> Lásd 3.6.2. *Cordelia Alapítvány a Szervezett Erőszak Áldozataiért*

alacsony magyar nyelvtudásra adaptált alfabetizáló tananyag alkalmazása<sup>52</sup>. Ezen a kezdeti magyar nyelvtanulási és alfabetizálási szakaszon túljutva a tanulók könnyebben tudják elmélyíteni tudásukat magasabb nyelvi szinten, illetve a hatodik csoport esetében a szaktárgyi tudás megszerzésében. Ez utóbbi csoport esetében ugyanakkor nagy a veszélye az iskolából való kimaradásnak, így mindenképpen javasolt az RMSZ fejlesztő pedagógiai szolgáltatásait igénybe venni. Az iskolák ebben a két csoportban beiskolázáskor (Schmidt 2015b) kivétel nélkül az életkorhoz képesti alacsonyabb évfolyamba sorolást alkalmazzák. Nehéz persze megmondani, hogy egy iskolát soha nem látott tanuló esetében van-e egyáltalán bármi jelentősége az évfolyamok és tananyagok figyelembevételének a beiskolázásnál, miután nyilvánvaló, hogy semmilyen, az oktatásban szerzett előzetes tudásra nem számíthatunk esetükben.

A szintrendszer alapján felvett nyelvi anamnézis után elindulhat az iskolákban a munka, melynek során az említett tananyagok és az évfolyamokhoz kapcsolódó órarenden kívül szervezett magyar nyelvórák és tantárgyi felzárkóztató foglalkozások segítik az iskolai integrációt.

### **7.1.5. A pedagógusok felkészítése a migráns háttérű tanulókkal való munkára**

A felállított szintrendszerből és annak leírásából jól látszik, hogy a közoktatási intézmények és az ott dolgozó pedagógusok munkája sokoldalú ismeretet igényel a komplex nyelvi szintfelmérésben. Az ők és az egyéb civil szervezetek összehangolt kooperációja azonban nagymértékben megkönnyíti a migráns háttérű tanulók bekapcsolódását az iskolai és tanórai munkába. Ugyanakkor mindenképpen beszélni kell arról, hogy milyen módon készíthetők fel a fejlesztő munka résztvevői.

Két alapvető fontosságú kört kell megemlíteni. Egyrészt a magyar nyelvi képzést biztosítókat, többségében magyartanárokat és tanítókat, másrészt a szaktárgyi órákat oktató szaktanárokat, különös tekintettel a természettudományokat tanítókra. A humán szakos pedagógusokhoz képzettségük folytán eleve közelebb áll a nyelvvel való foglalkozás. Jól ismerhetik a magyar leíró nyelvtant, a nyelv szerkezetét, és lehetnek nyelvtipológiai ismereteik. Mindennek ellenére nem feltétlenül rendelkeznek a magyar nyelv oktatásának módszertani tudásával, aminek fókuszában a nem magyar elsőnyelvű nyelvtanulók állnak. Így szükség van magyar mint idegen nyelvi szemléletre a

---

<sup>52</sup> Lásd 8. *Az alfabetizálás és a literációs készségek fejlesztésének elmélete és gyakorlata*

nyelvtanítás során. Ma már nagy számban vannak a tanári pályán olyanok, akik rendelkeznek magyar mint idegen nyelv / hungarológia szakos diplomával, amelyek megkönnyítik a tanári munkát. Számukra ismertek azok a módszertani fogások, amelyeket fentebb említettem. Hiába van viszonylag sok szakképzett tanár a pályán, ha ők kevésbé jelennek meg a közoktatásban, ugyanis magyart mint idegen nyelvet és valamilyen egyéb szakpárt tudnak tanítani, és az iskolák inkább két, a Nemzeti Alaptantervhez szorosan kapcsolódó szakos diplomával rendelkező pedagógusokat alkalmaznak.

A feladattal egyébként legkönnyebben megbirkózó pedagógusok a tanítók. Hozzájuk áll legközelebb a literációs készségek fejlesztése, tudják, hogy mennyire fontos a beszélt nyelvhez kapcsolódó írás–olvasás tanítás. A tanítóképzés rendszerében kidolgozottabb a magyar anyanyelvi tantárgypedagógia és annak átadása a leendő tanároknak, így hozzájuk alapvégzettségükből fakadóan közelebb áll a nyelvi fejlesztés és a kapcsolódó módszertani lehetőségek.

A reál szakos szaktanárok bevonása a munkába lényegesen nehezebb. Önmagában a világlátásuk mássága is akadályokat gördít a kooperáció elé, másrészt pedig az a tévhit tartja magát, hogy nyelvet a magyartanárnak kell tanítania<sup>53</sup>. Ez az alapállás egyébként – úgy tűnik – általános, a nemzetközi szakirodalom is reflektál erre a tanári hozzáállásra (Windle–Miller 2012). Ugyanakkor kívánatos elfogadtatni a természettudományokat oktató pedagógusokkal azt a tényt, hogy a szaktárgyi órákon felmerülő sajátos szókészlet és kifejezőmód megtanítása az ő feladatuk. Nehezen lehet elképzelni egy magyar mint idegen nyelvi órát úgy, hogy a tanár természettudományos szókészletet tanít a diákoknak, anélkül, hogy demonstrálni tudná a jelenségeket. A tantárgyak szaknyelvének megtanítása a tárgyat tanító szaktanár feladata. Mindenképpen integráltan kell megoldani a szaktanárnak ezt a sajátos nyelvi fejlesztést és a tényleges szaktárgyhoz kapcsolódó ismeretátadást.

Az iskolákban oktató tanároknak a fejlesztő munkába való bevonása nyilvánvaló fontosságú. A hatékony együttműködés elősegítésére azonban szükség van speciális, a témához kapcsolódó felkészítésre. Tekintettel arra, hogy ők már gyakorló tanárok, az egyetlen lehetőség a tanártovábbképzésbe történő bevonásuk. Olyan jellegű, gyakorlatorientált tanártovábbképzések szervezése célszerű, amelyeknek keretében felkészítést kaphatnak a migráns tanulókkal való elméleti és gyakorlati munkára

---

<sup>53</sup> Lásd 5.4.4.8. *A tanárok viszonyulása általában a migráns gyermekekhez és a testvérpárhoz*



vonatkozóan. A képzésnek a tényleges napi munka segítésére kell összpontosítania, hogy a pedagógusok onnan kilépve, az osztályteremben rögtön alkalmazni tudják a megszerzett tudást és a speciális szemléletű megközelítést. Ilyen jellegű tanártovábbképzést a közelmúltban a Menedék Migránsokat Segítő Egyesület szervezett. 2013-ban a TÁMOP-3.4.1.B-11/1-2012-0005 számú, *Pedagógusokkal a befogadóbb iskolákért* című projekt – mint az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozása által támogatott program – keretében egy több részből álló tanártovábbképzési programsorozat futott (Menedék Egyesület). A továbbképzések során egyrészt általános képzést nyújtottak migráns háttérű diákokat oktató tanárok részére, másrészt tartalomalapú magyar mint idegen nyelvi oktatás fókuszú tréningeket szerveztek. Mindkét részben hangsúlyosak voltak a magyar mint idegen nyelv oktatásának sajátosságai és az általános idegennyelv-oktatás módszertana (Menedék 2013, Schmidt 2013a). Lényeges hangsúlyozni, hogy az e képzésen keresztül elért tanárok száma jelentős, de még mindig elenyésző számú ahhoz képest, hogy hány iskolában, hány pedagógus kénytelen az elméleti és gyakorlati ismeretek hiánya miatt önerőből építkezve végrehajtani a fejlesztő munkát. Nem beszélve a diákokról, akiknek akár teljes életútjuk függhet attól, hogy az iskolába kerülésükkor milyen fejlesztés volt elérhető számukra.

Felismerve ennek felelősségét mindenképpen érdemes lenne már a tanárképzés során felkészíteni a leendő tanárokat erre az egyébként roppant érdekes munkára. A három említett területen – tanítóképzés, humán és reál szakos tanárképzés – meg kellene jelennie e szemléletnek és módszertannak. Természetessé kell tenni a tanárjelöltek számára, hogy a mai magyar társadalomban élnek bevándorlók, akiknek gyermekei a magyar közoktatásba kapcsolódnak be, és az egész magyar társadalomnak, szűkebben véve az iskoláknak, egészen közelről pedig az osztályközösségeknek elemi érdeke a migráns tanulók minél zökkenőmentesebb integrálása. Szükség van tehát az alapszintű általános migránsszociológiai ismeretek, a magyar mint idegen nyelvi szemléletű módszertan és a tartalomalapú oktatás technikájának átadására. Ez kiegészülhet további elméleti és gyakorlati ismeretekkel a kétnyelvűséget, az idegennyelv-tanítás általános módszertanát illetően (Gúti 2005). Roppant fontos lenne az iskolai gyakorlatok szervezésekor, hogy mindenképpen kötelező legyen olyan iskolákban is hospitálni és gyakorló tanítást lehetővé tenni, ahol vannak migráns háttérű tanulók. Nyilván erre nem elsősorban a hagyományos gyakorló általános és középiskolák a legalkalmasabbak, mivel ott a migráns háttérű tanulók száma alacsony, illetve az ott tanulók szociálisan és nyelvileg jól integráltak.

A vázolt képzési struktúra lehetővé tenné, hogy a már a közoktatásban dolgozó pedagógusok és a leendő tanárok egyaránt betekintést nyerhessenek a migránsok iskolai integrációjának technikáiba és módszertanába. Hangsúlyozottan fontos a folyamat során a gyakorlatorientáltság, hogy az elméleti alapozás is a praktikus tudás elsajátítását segítené. Nem egy újabb terhes, kötelezően teljesítendő tárgyként kellene megjelennie ennek a felsőoktatásban és a tanártovábbképzésben, hanem sokkal inkább a problémaközpontú megközelítés lenne javallott megfelelő, a területen dolgozó szakemberek bevonásával.

### **7.1.6. A testvérpár komplex nyelvi szintfelmérése**

A testvérpár első nyelvi kompetenciájának meghatározásakor a komplex nyelvi szintfelmérés módszertanának megfelelően először a családi háttér és az otthoni nyelvhasználat jellemzőit írom le<sup>54</sup>. A szülők Iránban a középosztályhoz tartoztak, az édesanya szülésznő volt, az édesapának építési vállalkozása volt. Jómódúnak számítottak, jelentős tartalékokat tudtak felhalmozni, ami lehetővé tette, hogy finanszírozzák a család elvándorlásának költségeit. Továbbá letelepedésük megszilárdítása érdekében Magyarországon ingatlant próbáltak vásárolni, és az interjúk idején már autóval is rendelkeztek.

Az édesanya Iránban született, Afganisztánból, Heratból származó, pastu nyelvet beszélő szülőktől. Iránban járt iskolába, így feltételezhetően az iráni perzsa vált a domináns nyelvvé. Az édesapa Bamiyanban nőtt fel, ahol dari nyelven beszélnek<sup>55</sup>, majd fiatal felnőtt korában települt át Iránba. A szülők saját bevallásuk szerint perzsát beszélnek, ez az információ hangzik el az interjúban, de az interjúkészítés mellett informális beszélgetésben szó esett arról, hogy az édesapa darit beszél, az édesanya szülei pedig pastut. A gyerekek az iskolában az iráni perzsát beszélik, a családban pedig a darit és pastut is. A szülők magyarul és angolul a legalapvetőbb kommunikációra képesek csupán, de folyamatosan tanulnak magyarul. Az interjúk közben láthatóvá vált a magyar beszélt nyelvi szintjük. Az édesanya A2 szinten kommunikál magyarul, az édesapa

---

<sup>54</sup> Lásd 5.2.3. *A nyelvtudás*

<sup>55</sup> A dari nyelv más elnevezései az afgán perzsa nyelv és a keleti perzsa. Ugyanakkor a két nyelv – a dari és az iráni perzsa – közötti fonológiai és lexikai különbség nem okoz megértésbeli nehézségeket, ettől függetlenül két különálló nyelvként definiálják a szakirodalomban. A legfontosabb eltérés abban mutatkozik, hogy a dari az irodalmi perzsához áll közelebb, amely viszont főként a grammatikai struktúrákban mutat különbséget az Iránban használt perzsa dialektusokkal szemben (Fodor 2004:88–89).

kommunikációjának esetlegességéből következtethetően A1 szinten állhat. A szülők angol nyelvtudását illetően megfigyelhető volt, hogy az interjúk során a magyar nyelvű megnyilatkozásokat angol szavakkal egészítették ki, amikor magyar nyelven nem ismerték az adott szót. Viszont csak bizonyos nyelvi elemeket, főként egyes szavakat használtak angolul, 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 lehetett következtetni.

A két gyerek perzsának nevezi a nyelvet, amelyet beszélnek otthon, és beszéltek Iránban az iskolában. Ezekből az információkból arra a következtetésre jutottam, hogy a testvérpár a három nyelv, illetve – ahogy a szakirodalom nevezi – a perzsa dialektusok között vált, annak megfelelően, hogy melyik szülőjükkel beszélnek, vagy éppen egy Iránban maradt családdal. A család Magyarországon élénk társasági életet él, főként az itt élő afgánokkal, ahol alkalma nyílik Amirnak és Faribának a nyelvgyakorlásra és a közösségi életükhöz kapcsolódó szokások gyakorlására.

A gyermekek első nyelvi készségeinek megismeréséhez szükség lenne a perzsa nyelvtudásuk szintjének a mérésére. A *7. Komplex nyelvi szintfelmérés* című fejezetben leírt, a gyermekek és a szülők által megítélt nyelvtudásszint mellett szükség lenne standardizált nyelvi szintfelmérésre is. Fariba esetében ez adott esetben lehetséges lenne, mert ő saját bevallása alapján is jól ír és olvas perzsául, valamint hét évet járt iskolába, aminek alapján feltételezhető, hogy a literációs készségei perzsa nyelven készség szintűek. Ezzel szemben Amir harmadik osztályos volt, amikor kikerült a perzsa nyelvű közoktatásból. Azt a feltételezést, hogy ennyi idő alatt nem szilárdultak meg a literációs készségei, az is megerősíti, hogy saját bevallása szerint olvasni tud perzsául, de írni nem szokott. Valószínűleg mostanra a gyakorlás hiánya miatt az írásban korábban megszerzett jártassága is meggyengülhetett. A szintfelmérés így két szempontból ütközik akadályba: egyrészt a gyermekek literációs készségének a szintje nem teszi lehetővé a szintfelmérést, másrészt az elérhető szintfelmérő eszközök egyfelől megkövetelik az írás-olvasás készségét, másrészt pedig felnőttekre szabottak. További probléma, hogy a szintfelmérő tesztek idegen nyelvi kompetenciát mérnek, még akkor is, ha származásnyelvi a diákok többsége, akik ezeket a vizsgákat teszik, főként az Amerikai Egyesült Államokban és az Egyesült Királyságban. A vizsgák – tesztek – többnyire nem elérhetőek nyilvánosan; a leírásuk alapján valószínűsíthető, hogy nyelvvizsgákról lehet szó. Magyarországon nem

tehető perzsa nyelvből nyelvvizsga, a Pannon Nyelvvizsgaközpont ugyan ajánlja a perzsa nyelvet mint vizsganyelvet, de nyelvvizsgát nem szerveznek ebből a nyelvből.

A literációs készségek összefoglalásaként az állapítható meg, hogy a testvérpár magyar nyelven az iskolában, a tanórákon gyakorolja az írás-olvasás-számolás hármását, valamint otthon a korrepetálást tartó önkéntesektől és a házi feladatok elkészítésekor. Amir a kéttanítási nyelvű programból fakadóan angolul is beszél, és tanul írni és olvasni. A perzsa nyelvhez kapcsolódó literációs készségek alakulásáról fentebb írtam. Amir a szabadidejében angolul és magyarul olvas. Továbbá a vallásgyakorlás során mindkét gyermek arabul olvassa a Koránt, Amir a kistestvéreinek is felolvas belőle, mert ő nem járt Iránban iskolába, így nem volt alkalma megszerezni a Korán olvasásához szükséges arab nyelvtudást.

Életük korábbi szakaszában iskolai és tanulási helyzetben voltak már, ismerős számukra a szokásrend, ezek a tapasztalatok megkönnyítik a magyarországi közoktatásba való bekapcsolódást. Értik az iskolai szabályokat, még ha az eltérő is az iráni iskolától. Ennek ellenére a nyelvi korlátok, a tananyag és a kulturális távolság miatt az osztályközösségbe való beilleszkedés és az órákon való érdemi részvétel nyilván nehézségekbe ütközik. Fariba a Dongó utcai iskolában még nem tudott elég jól magyarul, nem tudott beszélgetni osztálytársaival. Nem értette a beszédüket, csak azt érezte, hogy csúfolják az öltözködése miatt, és nem tudta megvédeni magát. Amir említette a környezetóra tananyaga kapcsán, hogy az iskolában mást tanítanak Magyarországon, mint Iránban.

A magyar nyelvtudásuk szintfelmérése alapján Amir C1 körüli szinten áll, Fariba B2 és C1 szint között. Folyamatosan részt vesznek magyar mint idegen nyelvi órákon, ahol főként a szaktárgyakhoz kapcsolódó szókészletüket fejlesztik.

Az interjúkban elmondottak alapján az állapítható meg, hogy a komplex nyelvi szintfelmérés eredményein alapuló szintrendszerben Amir az iskolába lépés pillanatában a 3. szinten állt. Eszerint a tanuló az első nyelvén ír és olvas, magyarul nem tud, és az alsó tagozaton kezd osztályt. Az így összefoglalt literációs készségek szintje és a nyelvtudás az első interjúfelvétel időpontjára jelentősen megváltozott: Amir C1 szintű nyelvtudást szerzett, majd a második adatgyűjtés idejére beszélt nyelvi kompetenciája magyar első nyelvű beszélőt megközelítő szintre jutott. Fariba Magyarországra érkezésének pillanatában a komplex nyelvi szintrendszer 4. kategóriájába esett, amelyben a diák az első nyelvén ír és olvas, magyarul nem tud, és a felső tagozaton kezd osztályt. Esetében az első interjú idején B2 és C1 szint közötti nyelvtudás volt mérhető, ami a második

beszélgetés idejére ugyan továbbfejlődött, de nem olyan mértékű ütemben, mint Amir esetében.

## **7.2. Az alfabetizálás és a literációs készségek fejlesztésének elmélete és gyakorlata**

### **7.2.1. Bevezetés**

Amir és Fariba integrációs folyamatában a literációs készségek említése a tanári narratívákban kevésbé hangsúlyosan jelenik meg, mint a nyelvelsajátítást, nyelvtudást és az iskolai órákon való tanulási folyamatokat befolyásoló tényezők. Ugyanakkor a pedagógusok beszámolnak arról, hogy a gyermekek írásbeliséghez kapcsolódó készségei alacsonyabb szinten állnak, mint a beszéd és hallás utáni megértés készségei. Ez látható Fariba esetében a teljesítményméréskor, melynek során elég szóban számot adnia tudásáról, míg osztálytársai dolgozatot írnak; vagy Amirnál, amikor a matematika óráról beszámoló tanító elmondja, hogy a fiú ki tudja számolni a szöveges feladatok eredményét, ha elmagyarázta már neki a feladat szövegét. Ezekből a példákban és a komplex nyelvi szintfelmérés eredményeiből látszik, hogy az írás és olvasás terén fejlesztésre szorultak, illetve szorultak volna a nyelvelsajátításuk kezdeti időszakában. Magyarországra érkezésük előtt mindketten jártak már iskolába, Faribának a korábbi, az iskolában eltöltött éveiből következtetve készségszinten állt az írásban és az olvasásban. Amir a harmadik iskolaéve közben lépett ki az iráni iskolarendszerekből, ami elegendő volt az írás és olvasás műveleti tudásának elsajátításához, de már nem volt alkalma a készségszintű megszilárdításra. Így esetében a műveleti tudás magyar nyelvre történő transzferálása nehézségekbe ütközhetett. Ehhez járult még az, hogy a megszilárdítás folyamatának egy számára idegen nyelven kellett volna megtörténnie, párhuzamosan a nyelv elsajátításával. Az olvasás és írás műveleti tudásának magyar nyelvre való alkalmazásában számára további nehézséget jelent, hogy a magyar nyelvnek az írásiránya ellentétes a perzsa nyelvével.

A nyelvi integráció több szintéren valósul meg egyszerre, az iskolán kívül számos élmény és tapasztalat érte a gyermekeket, ahogyan az a narratív mintában is látható volt. Mindkettejük esetében a folyamatos nyelvi kitettség mellett is évekig tart, amíg a legalapvetőbb kommunikációs helyzeteken keresztül eljutnak a mindennapi élet változatos nyelvhasználatáig. E mellett az elsajátítási folyamat mellett a gyermeknek az iskolában a tanórákon használt szókészletet és a nyelvi formák széles skáláját kell megtanulnia és használnia ahhoz, hogy sikeresen tudja befejezni az adott évfolyamot, és megalapozott tudással felvértezve kezdje el a következő iskolaévet. Az integráció jószolgálatának kiemelkedő szerepe van, mivel az első nyelvi beszélőt megközelítő szintű nyelvi

integráció eléréséhez Baker (2011:12) szerint összesen 5–8 évre van szükség. Ezen belül a mindennapi nyelvhasználat magas szintű alkalmazása 2–3 év után várható, míg az ezzel ugyan párhuzamosan zajló oktatási nyelv elsajátítása akár nyolc évig is eltarthat. Az időbeli folyamat hosszúsága miatt mindenképpen alapos fejlesztési tervre van szükség – úgy, hogy az alfabetizálás és az írásbeli nyelvhasználatához való hozzáférés a lehető leggyorsabban megtörténjen, mert Fariba nem alsó tagozatos gyermekként került szembe a nyelvi integráció kihívásaival, hanem a felső tagozatnak megfelelő életkorban (Schmidt 2018). Amirnek több idő áll rendelkezésére az életkorából fakadóan, így látszólag könnyen beilleszkedett magyar első nyelvű osztálytársai közé, viszont tanárai szerint nem motivált a tanulásban, és úgy érzi, hogy nem érti a szakórák tananyagát<sup>56</sup>. Érdemes lett volna a literációs készségek kiépítéséhez az alfabetizálást beépíteni az iskolába lépésük kezdeti szakaszában, amely segítséget nyújtott volna mind a magyar nyelv hangzó- és betűkészletének megtanulásához, mind a literációs készségekhez kapcsolódó műveleti tudás megszilárdításához és magyar nyelvre való alkalmazásához.

### **7.2.2. Az alfabetizálás elméleti megközelítése**

Kutatási eredmények (Steklács 2013:68, Szinger 2007, Gósy 2005:369, A. Jászó 1995:50) azt mutatják, hogy a literáció fejlődését kumulatív, hierarchikusan szerveződő folyamatok kísérik. Egymásra épülő készségekről beszélünk, amelyek kiegészítik, támogatják egymást a literációhoz kapcsolódó műveleti készségek és tartalmi elemek mozgósításakor. Műveleti készségen az írás és olvasás procedurális tudását értjük, tartalmi elemek alatt pedig a lexikai és grammatikai elemek ismeretét és alkalmazását a szó- és szövegszintű műveletek során. A készségek hierarchikus szerveződése miatt a készségrepertoár bizonyos elemei nem tudnak kialakulni, illetve egy ponton megrekednek más, előzetes készségek hiányában. A literációs készségek fejlődésében két alapvető feldolgozási szint különböztethető meg: a szószintű és a szövegszintű készségek. Nyilvánvaló, hogy a szövegszintű készségek kialakulásához előzetes készségként szükség van a szószintű készségek meglétére (Lesaux et al. 2006). A szószintű készségek elaboráltságához szintén szükség van előzetes készségekre, vagy legalábbis párhuzamosan az előzetes készségek fejlesztésével elérhető, hogy a szószintű készségekre építve tovább lehessen lépni a szövegszintű készségek szintjére. A szószintű készségek

---

<sup>56</sup> Lásd 5.4.3. *A nyelvtudás*

alapkészsége a szófelismerési készség, amelynek magas szinten való működéséhez elengedhetetlen a jó dekódolás és a betűre bontás készsége. A gyors és precíz szófelismerési készség alapja a kielégítő szintű olvasásértés elérésének (Lesaux et al. 2006).

A literációs készségek fejlődésében szerepet játszik az írott információk megszokott elhelyezkedésének ösztönszerű beépülése és az ebből következő automatikus iránytartás. A síkban való megjelenés és a síkon belül megjelenő irányok (fent – lent, bal – jobb, balra – jobbra) egyetemes jellegűek. Kultúrához kötött viszont a vizuális megjelenítés iránya, vagyis a leírt információ jobbról balra vagy balról jobbra való dekódolása, valamint az is, hogy adott esetben további két irány (fent és lent) szerepet kap-e a dekódolási folyamat során. Az olvasás is dekódolási készség, amelynek során az írott információk beszélt nyelvi alakokká alakítása történik (Gósy 2005:362). Az olvasás mellett az írás kulcsfontosságú a literációs készségek kiépülésében.

Az olvasás folyamatához képest – amelyről sok információval rendelkezünk –, az írás folyamata kevésbé kutatott terület (Crystal 2003:266, Gósy 2005:362). A pszicholingvisztikával részben vagy teljes egészében foglalkozó magyar nyelven megjelent kézikönyvekben nincs az írás folyamatával foglalkozó fejezet (Csépe et al. 2008, Pléh–Lukács 2014). Lengyel (1999) viszont részletesen ír a magyar írás ontogenezisének anatómiájáról, vagyis az írás elsajátításának, tanulásának és fejlődésének szakaszairól. Felsorolja az írás tanulásának előfeltételeit, mely szerint az auditív-artikulációs, az optikai-vizuális és a motorikus készségeknek rendelkezniük kell egy bizonyos szintű autonómiával (Lengyel 1998:180–181). Az írás pszicholingvisztikai folyamatként értelmező meghatározása Crystalnál található, amely szerint „lennie kell egy tervező fázisnak, amelyben a gondolatok megszerveződnek, és készül egy lexikális/grammatikus vázlat” (Crystal 2003:267).

Az alfabetizálás a latin betűs ábécét nem ismerők és/vagy írni-olvasni egyáltalán nem tudók írás-olvasás tanítását jelenti. Általában az elemi számolás elsajátítását is magába foglalja, amely elsősorban a számjegyekre, a számokra utaló kézjelekre és a műveleti jelekre irányul. Majzik idézi az UNESCO alfabetizáltságra vonatkozó összefoglalóját: alfabetizáltak az az ember tekinthető, aki rendelkezik literációs készségekkel, vagyis az írás-olvasás-számolás alapkészségeivel. Azok a személyek, akik részt vettek ugyan iskolai oktatásban – anyanyelvi neveléshez és számolási ismeretekhez hozzájutottak –, azonban nem tudják azokat készségszinten használni az életük különböző területein, funkcionális analfabétának számítanak (Majzik 1998, Steklács 2013:95). Az



alfabetizálás alapdefinícióján túl a magyar nyelv nagyszámú és sajátos, más nyelvekétől nagymértékben eltérő hang–betű megfeleléseinek tanítása fontos cél, amely a diákok kezébe eszközt ad a magyar mindennapok megértéséhez a vizuális közlések rengetegében való eligazodáson keresztül (Schmidt 2013b). A magyar mint idegen nyelvi órákon az ábécé tanulása, valamint a betű–hang megfeleltetések kialakítása és rögzítése során gyakorlatilag tág értelemben vett alfabetizálás történik<sup>57</sup>.

Az alfabetizálás során a tanuló anyanyelvi sajátosságainak és a már meglévő literációs készségeinek a figyelembevételével kell kialakítani a nyelvi fejlesztés irányát. Az írás és olvasás tanulásakor a tanuló a már meglévő – halló emberek esetében – szóbeli tudására támaszkodik, éppúgy, ahogyan egy első osztályba lépő kisgyermek az első nyelvén magas szinten képes magát szóban kifejezni, amikor elkezd írni és olvasni tanulni. A magyar nyelvre rávetítve ez azt jelenti, hogy egy magyar anyanyelvű kisgyermek nyelvtudásbeli szintje lényegesen meghaladja a magyar nyelvet kezdő vagy akár A1-B2 szintek bármelyikén beszélő külföldi gyermekét.

A jelenlegi általános gyakorlat szerint az iskolákba belépő gyermekek a magyar anyanyelvi oktatásban használatos tananyagokból tanulnak írni és olvasni. Az ebből történő alfabetizálás sikeressége kérdéses, minthogy ezeket a tankönyvcsomagokat a magyarul első nyelvi szinten beszélő kisiskolásokra szabják. Ez elsősorban a szókészlet és a nyelvi formák tekintetében jelent akadályt; további nehézség, hogy az írni tanuló magyar első nyelvű gyerekeknek az írás műveletiségén túl a finommotorikus fejlesztésre összpontosítva írásképként a folyóírást tanítják.

A folyóírás tanítása az általános iskola első két osztályába beíratott 6–8 éves külföldi gyermekek számára megfelelő, mivel ők az első nyelvükön az életkorukból fakadóan még nem jutottak el a készségszintű írástevékenységhez. A 9 és 16 éves kor közötti bevándorló háttérű tanulók esetében gyakran előfordul, hogy az intézményvezető döntése alapján alacsonyabb osztályba sorolódnak (Schmidt 2015b). Ezért gyakori, hogy

---

<sup>57</sup> A gyermekeken kívül – a disszertáció témájához nem kapcsolódó célcsoportokon belül – a fiatalok és a felnőttek között egyaránt találhatóak olyan magyarnyelv-tanulók, akikre a literációs készségek alábbi leírásai közül valamelyik jellemző. Az első nagy csoportba tartoznak azok, akik egyáltalán nem tudnak az első nyelvükön írni-olvasni. A másik kiemelt célcsoportba sorolódnak azok, akik ugyan írni-olvasni tudnak az első nyelvükön, viszont a latin betűs ábécé ismeretének hiánya megnehezíti a nyelvtanulásukat. Ők főként a Közel- és Távoll-Keletről érkeznek. E csoport kiterjesztése az az eset, amikor a tanuló ugyan ismeri a latin betűs ábécét, ugyanakkor ez nem éri el a készségszintű ismeretet. Ez többnyire meglehetősen alacsony szintű angol-nyelvtudás esetén áll fenn.

tíz év körüli gyermekek első–második osztályban kezdik el az iskolát, annak ellenére, hogy már tudnak a saját első nyelvükön írni-olvasni, még ha nem is készségi szinten, mint Amir. Az ilyen esetekben elengedhető lenne a folyóírás hosszadalmas folyamatának a beillesztése, melyet az is indokol, hogy a diákoknak a magyar nyelvet kell a lehető leggyorsabban olyan szinten megtanulni, hogy képesek legyenek a magyar nyelven folyó írásvetítés megértésére és az órákba való bekapcsolódásra. Az idősebb tanulóakra, mint például Faribára, fokozottan igaz a nyelvtanulás miatti leterheltség, és az ő esetükben még inkább valószínűsíthető, hogy az első nyelvükön képesek már készségi szinten írni-olvasni, így nincs szükségük a folyóírás megtanulására. Ilyen esetekben a folyóírást felváltja a nyomtatott írásképhez közelebb álló technika, a funkcionális íráskép (Schmidt 2013b). A literációs készségek fejlesztésekor az írás tanulásával párhuzamosan mindenképpen belép az olvasástanulás is, és ez is könnyebben halad, ha a tanuló a nyomtatott írásképhez közelebb álló írásképet tanul meg leírni és elolvasni.

A magyar mint idegen nyelv tanításába és tanulásába viszont szükséges beilleszteni az alfabetizáció folyamatát. Az alfabetizálás az általános nyelvtanulási folyamatba differenciáláson keresztül illeszkedik, vagy azt kiegészítve, a készségek fejlesztésének speciális jellegéből fakadóan beépülhet a magyar mint idegen nyelvi órákba. A kapcsolódó óraegységek kiegészítő, moduláris anyagként jelenhetnek meg az órai munkában. Az alfabetizálás a módszertani alapelvek szintjén támaszkodik egyrészt a magyar anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiájára, másrészt a magyar mint idegen nyelv sajátos, nyelvspecifikus módszertanára. A tanulók szempontjából kiindulva hangsúlyos szerepet kapnak a komplex nyelvi szintfelmérés során szerzett információk: az anyanyelvi háttér, a magyar nyelvtudás szintje, az életkor és a megelőző iskolai háttér, vagyis az írott szöveghez kapcsolódó műveleti készségek szintje. Az íráson és olvasáson túl az alfabetizálás harmadik egysége a számolás, melyet a kapcsolódó nyelvi anyag és kulturális ismeretek bevezetése kísér (Schmidt 2015a). A latin betűs íráshoz, azon belül a magyar nyelvhez kapcsolódó betűkön kívül a számjegyeket, a számokra utaló kézjeleket és a műveleti jeleket is magába foglalja az alfabetizálás. A számok kézzel történő mutatása erősen specifikus magyar jegyeket mutat, és elengedhetetlenül fontos a mindennapi kommunikációban, különösen abban a fázisban, amikor a beszédértés még kevésbé pontos, és a kézjeleken keresztül történő kommunikáció előtérbe kerül.

### **7.2.3.1. Az alfabetizálás és literációs készségek módszertani háttere**

A literációs készségekhez kapcsolódó módszertani háttér kialakításakor alapvető fontosságú a magyar anyanyelvi nevelési programokra való támaszkodás. A különböző megközelítésű programok közül véleményem szerint alfabetizálásra a Meixner-módszer bizonyult a diszlexia prevenciós programokban résztvevő tanulók és az átlagos nevelési igényű magyar anyanyelvű tanulók mellett a magyar mint idegen nyelvet tanulók számára is legmegfelelőbbnek, mivel ez figyelembe veszi a hangképzés és betűformálás során fellépő interferenciajelenségeket (Meixner 1993). A módszertani alapelveket tekintve a betűsorrend, vagyis a betűk egymás utáni sorrendje követi a hangképzés sajátosságait, amely elkerüli a hangok és betűk hasonló mivoltából fakadó interferenciajelenségeket. Ez a hangok esetében az egymáshoz közel eső hangképzési mozzanatokat mutató hangok közötti összemosódást jelenti, a betűknél pedig a formai jegyek közötti vizuális hasonlóságon alapuló felcserélést.

Az eltérő vizuális kultúrában felnövekvő gyerekek esetében a literációs készségek kialakulásakor kitüntetett szerep jut annak a ténynek, hogy az első nyelvüket jobbról balra haladó írásirány jellemzi, szemben a magyar nyelv balról jobbra tartó írásmódjával. Függetlenül attól, hogy a gyermekek adott esetben még nem tanultak írni-olvasni, a vizuális környezet, a megszokott képi valóság sajátosságai jelentősen befolyásolják a térbeli percepciót. A leírt vizuális tapasztalatokkal rendelkező gyermekek esetében fokozott hangsúlyt kell fektetni az írás-olvasást megelőző előkészítő fázisban a szenzomotoros képességek vizsgálatára és fejlesztésére (Gyarmathy 2007:90–92). Kiemelten fontos terület a térorientáció, a sorba rendezés: téri és időbeli sorozatok létrehozása, a szemmozgás és a finommotorikus mozgások iránya.

A literációs készségek kialakításának alapja a beszélt nyelvből kiinduló betű–hang differenciálás. Az alfabetizálás módszertani alapelveinek megfelelően a betű–hang differenciálás terén öt nagy fejlesztési terület határozható meg: az auditív differenciálás, az auditív-vizuális intermodalitás, a beszédmotorika, a vizuális differenciálás és a vizuomotoros koordináció (Porkolábné 2002, Porkolábné 2005, Vas 2002, Zsoldos 2002, Gósy 2002). Az egyes területek a következőképpen definiálhatók. Az auditív differenciálás, vagyis a hangok és a hangsorok megkülönböztetése az azonos, illetve hasonló hangzású hangok, szótagok, szavak hallás utáni megkülönböztetésének, a finom hangzásbeli különbségek észlelésének a képessége. Az auditív-vizuális intermodalitás a szavak és hangok felidézése képekkel és betűkkel. Ezen a területen lényeges, hogy a rövid távú emlékezet a tanulási folyamatok során kiemelkedően fontos szerephez jut, mert

ezen keresztül válik lehetővé a hangok betűkhöz, illetve a szavak képekhez való kapcsolása. A felidézési folyamat eredményeképpen a rövid távú emlékezetben tárolt hang és hangsor vagy szó kiválasztása a betűk és képek közül elérhetővé válik. A beszédmotorika működése során a hallott hangok és szavak pontos észlelése és megisméltése történik, amely lehetővé teszi a beszédértés és a beszédprodukciónak a sikeres működését. A vizuális differenciálás, a betűk és számok írott alakjának a megkülönböztetését jelenti. A látáson keresztül felvett információk pontos percepciója és feldolgozása adja az azonosság és a különbség észlelését a betűk és a számok összehasonlítása során. A vizuomotoros koordináció, vagyis a szem és a kéz összehangolt munkája képezi az írástechnika alapját. A pontos vonalvezetésből indul ki, ami a látás által pontosan irányított és kontrollált mozgás kivitelezésében nyilvánul meg.

A betű–hang differenciáláskor a fentebb leírt fejlesztési területekből kiindulva a betűk jelentés-megkülönböztető szerepe hangsúlyt kap, melyben több irányból is szerepet játszik. Egyrészt a zöngés–zöngétlen párok ( $v-f$ ,  $b-p$ ,  $g-k$ ,  $d-t$ ) gyakoroltatásával, mivel ezeknek az oppozícióknak a készségszintű elsajátításához hosszú idő kell, amelyet jelentősen befolyásolnak a diák anyanyelve és előzetes nyelvi tapasztalatai. Másrészt a differenciálás különösen nehéz a hangképzés szempontjából egymáshoz közel eső hangok esetében ( $l-r$ ,  $cs-ty$ ,  $gy-dzs$ ), ami főként a beszéd akcentualizáltságának mértékét határozza meg. A beszédprodukciónak szintjén lényeges, hogy a beszélő elérje a hallgatóság számára még jól feldolgozható akcentusminőséget, a Kenworthy által *kényelmes jólérthetőséggel* leírt szóbeli performanciát (Bárdos 2002:106). Az írás terén belép az íráskép hasonlósága miatti betűtévesztés ( $b-d$ ,  $b-p$ ,  $d-p$ ,  $p-q$ ,  $m-n$ ), ami az olvasás terén fokozottan érvényesül. Az olvasás során a betűtévesztés elsődlegesen értelemzavaró jelenség, másodlagosan pedig erőteljesen lelassítja az olvasást, olyannyira, hogy a betűzés lassúsága miatt a már elolvasott és megértett egységeket újra kell olvasni, mert az olvasó időközben elfelejti a korábbi elemeket. Írás esetében az általában eleve nehezen olvasható szöveget roncsolja a nem megfelelő betűválasztás, ami demotiválja az olvasót a túlzott figyelmet igénylő művelet során.

Némileg távolabb esik az eddigi gondolatoktól a nagybetűk használata és tanítása. Vannak bizonyos betűk, amelyekkel gyakorlatilag nem kezdődnek magyarul szavak, így nagybetűs helyzetbe, mondat elejére nem kerülhetnek. Ezeket a betűket véleményem szerint nem szükséges beépíteni a tananyagba ( $dz$ ,  $dzs$ ). Azonban vannak olyan betűk, amelyekkel magyarul ugyan nem kezdődnek szavak, viszont más kultúrákban a személy-

és földrajzi nevek írásakor megjelennek. Ezek latin betűs átírása (*Q, Y, X*) azt gondolom, hogy szükségessé válik, ezért mindenképpen fontos ezen nagybetűknek a tanítása.

### **7.2.3.2. Az alfabetizáláshoz kapcsolódó tanítási technikák**

A literációs készségek kialakítása során speciális módszertani fogásokra van szükség, hiszen a kapcsolódó tanítási technikák pontos alkalmazása segíti a tanulási folyamatot. Ezek a technikák feladattípusokba rendeződnek, amelyek alapvetően négy nagy csoportba sorolhatók: műveletek a betű–hang differenciálás terén, írástechnika, műveletek a nyelvvel (vagyis az írás összekapcsolása az idegennyelv-tanítás módszertanával) és a számok bevezetése. A feladattípusok között nyilvánvalóan akadnak átfedések, vagyis bizonyos feladatok végrehajtásakor egyszerre több készség is fejleszthető.

Az alfabetizálás során a betű–hang differenciálás a diák már meglévő tudására épül. A vizualitásnak nagy szerepe van: a képek segítségével jól előhívhatóak a korábban tanultak. Amennyiben a tanuló által korábban megszerzett ismeretek nem elégségesek, akkor az aktuális óra tananyagába be kell illeszteni az adott betűhöz kapcsolódó szókészlet tanulását is. A már meglévő tudás előhívásakor éppúgy, mint az új ismeretként bevezetett szókészlet esetén fokozott figyelmet kell fordítani a megfelelő kiejtés beállítására, mert ez a folyamat az auditív differenciálás kiindulópontja. A pontos hang és hangsor hangoztatásán keresztül fedezi fel és rögzíti a diák a hangokat, amihez aztán később társul majd a betű vizuális képe. A folyamat automatizálódásának eredményeképpen a diák képes lesz ismeretlen vagy kevésbé ismerős szavak esetében is a betű–hang kapcsolatok megteremtésére mind az írás, mind az olvasás terén.

A betű–hang differenciálás során a beszélt nyelvből kiindulva, annak kisebb egységei felől halad a fejlesztés. A feladatok először szavakra irányulnak, aztán mondatokhoz kapcsolódnak, a végső cél pedig a szövegírás. A szavak szintjén az alapozás során egy adott hang keresése, a megfelelő betű beírása és a betűsorrend meghatározása áll a középpontban. A következő lépésben hangtani oppozíciók mentén folytatódik a gyakorlás, melynek során betű, illetve hangpárok megkülönböztetése és szavakban történő kiegészítése történik. A magánhangzók esetében a rövid és hosszú magánhangzók alkalmazása (*ö–ő*), aztán a nyelvállás szerinti (*a–o*), illetve ajakkerekítés szerinti (*a–á*) a differenciálás. Mássalhangzóknál a megfelelő mássalhangzók kiválasztása zöngés-zöngétlen szembenállás esetén (*g–k*), a hangképzés szempontjából egymáshoz közel eső hangoknál (*l–r*) és az íráskép hasonlóságán alapuló betűpárokkal (*b–d*). Végül

az eddig élesített készségek összetett gyakorlása történik. Ennek az alapját az adja, hogy képi impulzus nyomán a szavak hiányzó részeinek beírása történik, amely lehet a szó eleje, vége, illetve szótaghiány pótlása. A feladatlépéseket teljes szavak leírása zárja, szóképek alapján.

Általánosságban elmondható, hogy az írástechnika gyakorlását minden írástevékenység kiváltja; ugyanez igaz a képek és a lexikai elemek kapcsolatán alapuló írott szóelőhívásra is. Az írástevékenység során a hangoztatott szóalak a diákban némán kerül felidézésre, ezért szükséges a korábbi fázisokban a lexikai elemek jó kiejtésének és hangoztatásának biztos elsajátítása. Az ehhez kapcsolódó módszertani technika az, hogy az írásbeli feladatok végrehajtása előtt mindenképpen szükség van az adott képhez kapcsolódó hangalak felelevenítésére, mert kizárólag így tud a tananyagban szereplő lexikai egység a tanuló beszédével összekapcsolódni. Az írástechnika primér szintű gyakorlásának alapját a másolási feladatok adják, amikor a diák a benne élő hangalakot ismételve ír. Ezt a tanár a hangalak sokszori ismétlésével tudja segíteni. Megfigyelhető, hogy a kezdeti fázisban a diákok hangosan ismételtetik az éppen írott szóalakat, majd fokozatosan válik ez hangtalan, belső folyamattá. A másolás az első lépésben a funkcionális íráskép másolását jelenti, aztán a nyomtatott betűvel írott elemeket. Az írás inputja eleinte izolált betűk gyakorlása, aztán betűkapcsolás, szótagírás, szóírás és végül mondatírás. A szavak szintjén túllépve mondatmásolási gyakorlatok következnek. A mondatok esetében külön funkciót kap a szavak közti hely, amelynek a gyakorlására kifejezetten szükség van, hiszen nem minden nyelv<sup>58</sup> választja el térben a szavakat egymástól. Ugyanakkor az egybeírt szófolyamok a magyarban illetve általában a latin betűs ábécével operáló nyelvekben gondot okoznak, mert az olvasást megnehezítik, nyelvtanilag és lexikailag hibás szöveg esetén pedig egyenesen ellehetetlenítik a szövegértést.

Az idegennyelv-tanítás módszertanával összekapcsolt írásgyakorlás során fokozottan előtérbe kerül a szókészlet és nyelvtani szerkezetek gyakorlása. Lényeges, hogy az anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiája és az idegennyelv-tanítás módszertana határozott átfedéseket mutat ezen a ponton. A grammatika a szavak hangrendjének megállapításával, a toldalékolási és mondatalkotási feladatokon keresztül gyakorolható. A mondatalkotási feladatokban kérdőszavak alapján kell ragokat használni, birtokos és

---

<sup>58</sup> Példa erre a perzsa, a dari és a pastu nyelv, amelyeken arab ábécével írnak (Fodor 2004:88-89).

jelzős szerkezeteket alkotni és igeragozási feladatokat lehet végrehajtani. A földrajzi nevekből képzett melléknevek esetén belép a szóképzés is, amihez a jelzős szerkezetek, illetve a többes számú alakok kapcsolódnak. A nagybetűk bevezetésével indul el a mondatalkotás, amely a toldalékolásos feladatok magasabb szintű alkalmazása. Ezzel egy időben belép az ország- és a földrajzi ismeretek átadása. Egyrészt magyarországi városok, községek, régiók neve a tananyag, másrészt európai ország- és városnevek, kiegészítve további olyan országokkal, amelyeket nagyságuk, illetve a diákok származási helye valószínűsíthetően fontossá tesz. A nagybetűk másik megjelenési tere a személynevek írása. A magyar és külföldi névhasználat sajátosságai a maga hasonlóságaival és különbségeivel a kulturális ismeretek egy szeletét tárják a tanulók elé.

A számok tanulása a kezdő tananyag szerves részét képezi, így ennek gyakorlása párhuzamosan történik az alfabetizálással. A tanárnak ezen a ponton alkalma nyílik a két terület – az alfabetizálás és az általános magyar tananyag – összekapcsolására. A számjegyek primér írástechnikai gyakorlása másolással történik. A számjegyek mellett – az egytől tízig terjedő számokhoz kapcsolódóan – a számokra utaló kézjelek bevezetése és gyakorlása is hangsúlyt kap. A tartalmi oldal bevezetése, vagyis a számoláshoz kapcsolódó lexikai elemek tanítása a számossághoz kapcsolódik (Matematika 1995:86). Ezen belül a mennyiségeket kell számjegyekkel leírni, és fordítva, mennyiségeket számokkal lerajzolni (*2 alma* = \_\_\_\_\_). A számjegyeket érdemes a tanulás kezdeti szakaszába részekre bontva beiktatni, amelyre egy lehetséges változat négy fázisa következik példaként: (1) 0–4, (2) 5–10, (3) 11–20, (4) 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100, 1.000, 100.000. A számok szókészleten keresztül való bevezetése a számossággal összekapcsolva lehetővé teszi, hogy ezt követően bizonyos betűket elérve fokozatosan kapcsolódjon be a számok betűvel való leírása. A számcsoporton kívül eső számok (28, 79, 189, 12.346) gyakorlása folyamatosan történik az alapvető matematikai műveleteket is igénybe véve ( $12+1=$  \_\_\_), amelynek fókusza műveleti jelekre irányul.

### 7.3. Kitekintés

Az eredmények tükrében láthatjuk, hogy a magyar közoktatásba történő belépéskor a külföldi gyermekek jelentős hátránnyal indulnak, melynek csökkentése elő tudná mozdítani a harmonikus intézményi integrációt. A jelen esettanulmány-kutatásnak egy eseten keresztül végrehajtott mélyfúrás jellege megmutatta, hogy a felvetett kutatási kérdésekből kiindulva, milyen további irányba lenne érdemes vizsgálni a témát.

Későbbi kutatás tárgyát képezheti, hogy a külföldi tanulók készségeit, iskolai viselkedését és teljesítményét vizsgálva mely tényezőnek van nagyobb jelentősége: a magas szintű nyelvtudásnak, az alkalmazkodó viselkedésnek, a tanórán mutatott teljesítménynek; valamint hogy szét lehet-e választani e három tényezőnek a szerepét a sikeres integrációs folyamat során.

A befogadó társadalom oldaláról nézve a külföldi gyermekeket érő diszkriminatív viselkedés dinamikájának feltárása nagyban segítené a pedagógusok problémakezelését, fejlesztené a többségi társadalmat reprezentáló diákok empatikus viselkedését, és a bevándorló háttérű gyermekek jobban tudnának a tanulási tevékenységre koncentrálni. E témakörben Feischmidt és Nyíri (2006) szerkesztésében már megjelentek kutatási adatok, amelyekre alapozva további kutatások vélhetően felszínre hozhatnák, hogy a jelenlegi, fokozottan érzékeny helyzetben vajon hogyan alakul ma a másság kezelése. Ehhez kapcsolódik a pedagógusoknak és az iskola tanulóinak a másság megtapasztalásából fakadó nem kifejezetten ellenséges magatartásmintáinak a vizsgálata. A nemzetközi védelem alatt álló gyermekek, de sok esetben azok is, akik egyszerűen családi okok miatt lakhelyet váltottak, nehéz érzelmi időszakon mehetnek keresztül az elvándorlás, a bizonytalanság és a kommunikációs csatornák bezáródása miatt. A narratív mintázatból látható volt, hogy a pedagógusok nem érdektelenségből nem kérdezik a gyermekeket például a menekülés útja során átéltekről, hanem egyéb szempontok jelennek meg a viselkedésük háttérében. Ennek vizsgálatával választ kaphatnánk arra, hogy a tanárok viszonyulása általános jelenség, vagy a kutatásban szereplő iskola sajátosságaként értelmezhető-e.

A tantestület és a szülők közötti kommunikáció sajátosságainak feltárása más – Budapesten kívül eső – iskolákban is elindult. A kutatási eredmények még nem állnak rendelkezésre, de az adatgyűjtésből származó eddig feldolgozott adatok alapján már látható, hogy a kommunikáció során nagy kihívást jelent a nyelvtudás hiánya, és a szülők



a magyar oktatási rendszert illető tájékozatlansága. Ettől a kutatástól függetlenül a Menedék Egyesület 2018-ban lezárult *Befogadó óvodák és iskolák* című projektje keretében magyar, angol, francia, vietnámi, kínai, arab és fárszi nyelven jelentette meg az *Óvodában, iskolában Magyarországon – Szülői tájékoztató a magyar oktatási rendszerről* című kiadványt, amelynek célja, hogy a szülők közvetlenül a nevelési-oktatási intézményektől kaphassanak tájékoztatást jogaikról, kötelességeikről és lehetőségeikről a magyar közoktatási rendszerben. A kiadvány ingyenesen letölthető az Egyesület honlapján.

A magyar köztes nyelv leírása az értekezésben két kutatási alanytól, két egymástól eltérő időpontban felvett adatgyűjtésen alapult, amelyet érdemes lenne bővíteni a testvérpártól felvett további interjúkkal. Így láthatóvá válna, hogy az eddig átmenetinek tekintett nyelvvelajátítási útvonal milyen irányt vesz, melyik az a pillanat, amikor már nem változik jelentősen tovább a köztes nyelvi fejlődésük. A már meglévő magyar, főként pragmatikai irányultságú kutatási eredmények mellett (Bándli 2013, Bándli 2015, Bándli–Maróti 2016) kívánatos lenne a nemzetközi köztes nyelvi leírások után némi lemaradással – az első nyelvleírásokat Schmidt (1983), Schumann (1978) készítették – elvégezni ezt az egyébként roppant időigényes munkát; sok hozadéka lehetne a nyelvtanítás terén, finomodhatnának a hangsúlyok a különböző nyelvi formák tanításakor. Az adatfelvétel alapján úgy tűnik, hogy sem az iskola pedagógiai programjában, sem a konkrét vezetői döntésekben nem mutatkozott a migráns háttérű gyermekekre vonatkozó stratégia.

Az oktatási folyamatba való bevezetés, felzárkóztatás, differenciálás, számonkérés módja és a csoportjukra szabott értékelés a pedagógusok egyéni döntésének szintjén helyezkednek el. Ugyanakkor az interjúkban szereplő tanárok felismerték, és a pedagógiai munkájukban alkalmazzák a bevándorló tanulók egyénre szabott számonkérését és annak értékelését. E folyamatok az egyes tanárok szintjén rendszert alkotnak, a pedagógusok alkalmazzák a fokozatosság elvét. A kutatásban szereplő egyedi eseten túlmutatóan érdemes lenne megvizsgálni, hogy a tanári gyakorlatban a különböző életkorú tanulókkal foglalkozó intézmények és a különböző profilú iskolákon belül milyen oktatás- és tanulás-szervezési folyamatok működnek. Ezeket a gyakorlatokat leírva láthatóvá válna, hogy milyen elemekkel lehetne bővíteni a tanár- és tanítóképzés módszertani területeit.

A külföldi tanulók iskolai beilleszkedésének segítésében – mint azt láthattuk a 3.6. *Az ellátórendszerben résztvevő civilszervezetek* című alfejezetben – jelentős szerepet vállalnak a civilszervezetek. Tanítási és készségfejlesztési módszereik feltárása sokban

hozzá tudna járulni a nem magyar első nyelvű tanulók oktatási intézményekben való fejlesztésének támogatásához. A kulturális integráció és az interkulturális kompetenciafejlesztés terén szerzett tapasztalataik pedig egyaránt felhasználhatók lennének a bevándorló háttérű és a többségi társadalomba tartozó tanulók érzékenyítése során.

## **7.4. Lezárás**

A disszertáció igyekezett választ adni a felvetett kutatási kérdésekre, abban a reményben, hogy a konkrét esettanulmány, a köztes nyelvi leírás, a komplex nyelvi szintfelmérés, az alfabetizálás módszer és a javasolt megoldások által a nyelvi integráció hatékonyabbá tehető. A vizsgált, kezdetben egyedinek tűnő probléma a diákok oldalán rávilágított a nyelvi integráció, az idegen nyelven folytatott sikeres kommunikáció és az iskolai beilleszkedés általános tényezőire is; továbbá intézményi oldalról felvetette az oktatás szervezés, információáramlás és a pedagógus továbbképzés tényezőinek fontosságát is. Konkrét idegen nyelvi kiegészítő módszertani javaslatként egyrészt megfogalmazta az iskolába lépéskor a fejlesztési irány meghatározására a komplex nyelvi szintfelmérést, másrészt pedig az alfabetizálás szükségességét állította előtérbe a nem latin betűs írást használó nyelvtanulók számára. Az empirikus kutatást a gyakorlati hasznosság elve motiválta.

## 8. Irodalomjegyzék

Adamikné Jászó Anna – Kálmánné Bors Irén – Kernya Róza – H. Tóth István 1995. *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Kaposvár, Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Rt.

Andersen, Roger W. 1991. Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition. In: Huebner, T., Ferguson, C.A. (eds) 1991. *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*. Amsterdam, John Benjamins. 305–324.

Artemisszió Alapítvány

[http://www.artemisszio.hu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3&Itemid=2&lang=hu](http://www.artemisszio.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=2&lang=hu) Letöltés: 2017. december 28.

Babbie, Earl 2000. *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest, Balassi Kiadó.

Bak Mónika 2015. Magyar mint idegen nyelv a közoktatásban *THL2* 1–2. 84–92.

Bándli Judit 2013. „Nem érthetek egyet.“ MAgyarul tanuló külföldiek egyet nem értési stratégiái a tanórán. *Hungarológiai Évkönyv 14*. 131–141.

Bándli Judit 2015. (Túl)Direkt stratégiák a célnyelvi kommunikációban. *THL2* 1–2. 5–14.

Bándli Judit – Maróti Orsolya 2016. Culture and Language Behavior. In: Szili Katalin – Bándli Judit – Maróti Orsolya (eds.). *Pragmatics in Practice: Empirical Studies in the Hungarian Language*. Budapest, ELTE. 139–150.

Bartha Csilla 1991. Erdélyi menekültek magyar nyelvi viszontagságai. *Regio. Kisebbségtudományi Szemle*. 2. évf. 1.sz. 1–8.

Bartha Csilla 1999. *Kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bartha Csilla 2007. *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bárdos Jenő 2002. *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Baker, Colin 2011. *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Multilingual Matters.

Benz, Victoria 2011a. Koordinierter Lese-Schreib-Lehrgang Türkisch-Deutsch im ersten Schuljahr. Durchführung und Evaluation eines Unterrichtskonzeptes. *Deutsch als Zweitsprache* (2). 29–40.

Benz, Victoria 2011b. Turkish alphabetization for German integration. *Language on the Move* at <http://www.languageonthemove.com/language-migration-social-justice/turkish-alphabetisation-for-german-integration>  
Letöltés: 2015. december 8.

Bevándorlási és Menekültügyi Hivatal <http://www.bmbah.hu/index.php?lang=hu>  
Letöltve: 2017. október 12.

Bickerton, Derek 1976. Pidgin and creole studies. *Ann. Rev. Anthropol.* 5. 169–193.

Bromley, Dennis B. 1986. *The case-study method in psychology and related disciplines.* New York, John Wiley & Sons.

Bukus Beatrix 2011a. Migráns tanulók a magyar közoktatási intézményekben. *Eruditio Educatio.* 4. 72–98.

Bukus Beatrix – Sikó Dóra 2011b. *Menekült gyermekek fejlesztése. Az Önkéntes Interkulturális Pedagógiai Munkacsoport Segédkönyve.* Budapest, Magánkiadás.

Charmaz, Kathy 2006. *Constructing grounded theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis.* London – Thousand Oaks – New Delhi, Sage Publications.

Cordelia Alapítvány a Szervezett Erőszak Áldozataiért.  
Letöltés: <http://www.cordelia.hu/index.php/hu/> 2014. 08.23.

Corder, S. Pit 1971. Idiosyncretic dialect and error analysis. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Volume 9, Issue 2. 147–160.

Crystal, David 2003. *A nyelv enciklopédiája.* Osiris, Budapest.

Cummins, Jim 1991. Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children. *Language processing in bilingual children.* 70–89.

Cummins, Jim 2004. *Language, power, and education: bilingual children in the crossfire.* Clevedon, Multilingual Matters.

Cummins, Jim 2011. Literacy engagement: Fueling academic growth for English learners. *The Reading Teacher*, 65(2). 142–146.

Csepeli György – Örkény Antal 2017. *Nemzet és migráció.* Budapest, ELTE Társadalomtudományi Kar.

Csépe Valéria – Győri Miklós – Ragó Anett (szerk.) 2008. *Általános pszichológia 3. Nyelv, tudat, gondolkodás.* Budapest, Osiris.

DEECD 2008. *Strengthening Outcomes: Refugee Students in Government Schools.* Melbourne, Department of Education and Early Childhood Development (Victoria) .

Denzin, Norman K. 1988. Triangulation. In: Keeves, J. P. (szerk.) *Educational Research, Methodology and Measurement*. Oxford, Pergamon Press. 511–513.

Denzin, Norman K. – Lincoln, Yvonna S. 2005. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: Denzin, Norman K. – Lincoln, Yvonna S. (szerk.) *The handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA, Sage. 1–3.

Dóla Mónika 2017. Közös alap és formulaszerű elemsorok a magyar szóbeli nyelvvizsga beszélgetéseiben mint interkulturális kommunikációban. *Hungarológiai Évkönyv* 18. 18–37.

Duff, Patricia 2008. *Case study research in applied linguistics*. New York NY, Taylor and Francis Group.

*Együtthaladó – Migráns Gyerekek az Iskolában*. 2011. <http://egyutthalado.unimiskolc.hu/bem.html> Letöltés: 2014. 08. 23.

Ellis, Rod 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.

Elsbree, Langdon 1982. *The rituals of life: Patterns in narratives*. Port Washington, N.Y., Kennikat Press.

Erdélyi Ilona – Fenyő Ervin 2003. *Magyar nyelvkönyv*. Budapest Cordelia Alapítvány.

Erdős József – Prileszky Csilla 1992. *Halló, itt Magyarország! I-II*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Faludi Julianna – Schmidt Ildikó 2013. Nyelv és munkaerőpiac. Bevándorlás és integráció Dániában. In: Bodolai A. Borbála – Kovács András (szerk.) *A nyelvtanulástól a politikai részvételig*. Budapest, ICCR. 131-153.

Falus Iván 2000. *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.

Favell, Adrian 2001. *Integration policy and integration research in Europe: a review and critique. Citizenship Today: Global Perspectives and Practices*. Aleinikoff, Alexander T. – Klusmeyer, Douglas B. (szerk.). Washington, DC, Brookings Institute/Carnegie Endowment for International Peace. 349–399.

Feischmidt Margit – Nyíri Pál (szerk.) 2006. *Nem kívánt gyerekek? – Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. Budapest, Sík Kiadó.

Feischmidt Margit 2007. A megalapozott elmélet. In: Kovács Éva (szerk.). *Közösségtanulmány. Módszertani jegyzet*. Budapest-Pécs, Néprajzi Múzeum. PTE-BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék. 234–243.

Fodor István 2004. *A világ nyelvei és nyelvcsaládjai*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.

Forray R. Katalin 2002. A cigány nyelvek helyzete az iskolai oktatásban. In: *Cigány nyelvek nemzetközi szemináriuma: Konferencia kötet*. Cserti Csapó Tibor (szerk.) Pécs, PTE BTK Romológia Tanszék. 57–64.

Freeman, Rebecca 2006. Reviewing the Research on Language Education Programs. García, Ofelia – Baker, Colin (eds.) *Bilingual Education*. Clevedon, Multilingual Matters. 2–18.

Gall, Meredith D. – Gall, Joyce P. – Borg, Walter R. 2003. *Educational research*. White Plains, NY, Pearson Education.

Gass, Susan M. 1996. Second language acquisition and linguistic theory: the role of language transfer. In: Ritchie, William C. – Bhatia, Tej K. (szerk.) 1996. *Handbook of second language acquisition*. San Diego, CA: Academic Press. 317–345.

Gergen, Kenneth J. – Gergen, Mary M. 2001. A narratívumok és az én mint viszonyrendszer. In: László János – Thomka Beáta (szerk.) *Narratív pszichológia. Narratívák 5*. Budapest, Kijárat Kiadó. 77–120.

Geva, Esther 2006. Second-Language Oral Proficiency and Second-Language Literacy. August, Diane – Shanahan, Timothy (eds.) *Developing Literacy in Second-Language Learners*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. 123–140.

Giacalone-Ramat, Anna 2002. How do learners acquire the classical three categories of temporality? Evidence from L2 Italian. In: Salaberry, Rafael – Shirai, Yasuhiro (eds) 2002. *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology*. Amsterdam, John Benjamins. 221–248.

Golnhofer Erzsébet 2001. *Az esettanulmány*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.

Gordon Györi János (szerk.) 2014. *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. Kutatási eredmények*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

Gósy Mária 2002. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának zavarai. (A beszédfeldolgozás hibás működése. A beszédfeldolgozási zavar megjelenési formái. A beszédfeldolgozás zavarának okai. A beszédfeldolgozás zavarainak osztályozása) In: Martonné Tamás Márta (szerk.) *Fejlesztő pedagógia*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. 121–126.

Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest, Osiris Kiadó.

Grün, Sonja 2009. Construction of Ethnic Belonging in the Context of Former Yugoslavia—the Case of a Migrant from Bosnia-Herzegovina. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 10 (3). Art 22.

Gúti Erika 2005. Az alkalmazott nyelvészet szerepe a bevándorlók oktatásában. *Alkalmazott Nyelvtudomány* V. évf. 1–2. sz. 117–125.

Gúti Erika – Schmidt Ildikó 2012. (Jog)szabályok és szabályozatlanság a felnőtt migráns nyelvoktatásban. In: *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban*. Beregszász, Ukrajna, Élőnyelvi konferencia. 98–105.

Gyarmathy Éva 2007. *Diszlexia. A speciális tanítási zavar*. Budapest, Lélekben Otthon Kiadó.

Gyöngyösi Livia – Hetesy Bálint 2011. *Jó napot! Magyar nyelvkönyv*. Budapest, Semmelweis Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar.

Gyöngyösi Livia – Hetesy Bálint 2014. *Jó reggelt! Magyar nyelvkönyv*. Budapest, Semmelweis Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar.

Hárdi Lilla 2000. Poszttraumás stressz szindróma keletkezése és kezelése. *Psychiatria Hungarica* 15 (3). 311–317.

Hegedűs Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.

Héra Gábor – Ligeti György 2005. *Módszertan. Bevezetés a társadalmi jelenségek kutatásába*. Budapest, Osiris Kiadó.

Herzog-Punzenberger, Barbara 2016. Successful Integration of Migrant Children in EU Member States: Examples of Good practice. *NESET II ad hoc question 1*. 1–17.

Hinrichsen, Hendrik – Rosenthal, Gabriele – Worm, Arne 2013. Biographische Fallrekonstruktionen Zur Rekonstruktion der Verflechtung „individueller“ Erfahrung, biographischer Verläufe, Selbstpräsentationen und „kollektiver“ Diskurse. PalästinenserInnen als RepräsentantInnen ihrer Wir-Bilder. *SozialerSinn*. Heft 2/2013, 14. Stuttgart, Lucius & Lucius. 157–184.

Hlavay Lilla 2015. Migráns tanulók szaktárgyi fejlesztésének lehetőségei *THL2* 1–2. 124–142.

Human Rights Watch 2017. „I Won't be a doctor and One Day You'll Be Sick”. *Girls' Access to Education in Afghanistan*. USA, HRW.

Hymes, Dell 1974. A nyelv és a társadalmi élet kölcsönhatásának vizsgálata. In: Pléh Csaba – Síklaki István – Terestyéni Tamás (szerk.) *Nyelv – Kommunikáció – Cselekvés*. Budapest, Osiris. 458–495.

Jakab György 2011. A migráns tanulók oktatási problémái, a multikulturális oktatás magyarországi gyakorlatának feltárása. *Új pedagógiai Szemle*. 8–9. 144–164.

Joppke, Christian 2007a. Beyond national models: Civic integration policies for immigrants in Western Europe. *West European Politics*. 30/1. 1–22.

Joppke, Christian 2007b. Transformation of Immigrant Integration: Civic Integration and Antidiscrimination in the Netherlands, France and Germany. *World Politics* 59/02. 243–273.

Jourdan, Christine 1991. Pidgins and creoles: The blurring of categories. In: *Ann. Rev. Anthropol.* 20. 187–209.

Kemény István 1997. A magyarországi cigányság helyzetéről. In: Vajda Péter (szerk.) *Periférián. Roma Szociológiai Tanulmányok*. Nyíregyháza, Ariadne Kulturális Alapítvány.

Klenner Zoltán és társai 2009. Az integrációról. In: Klenner Zoltán (szerk.) *Oktatással a migránsok integrációjáért*. Budapest, Szociális Szakmai Szövetség. 12–16.

Kovács Éva 2007a. Interjú módszerek és technikák. In: Kovács Éva (szerk.). *Közösségtanulmány. Módszertani jegyzet*. Budapest-Pécs, Néprajzi Múzeum. PTE-BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék. 269–278.

Kovács Éva 2007b. Narratív biográfiai elemzés. In: Kovács Éva (szerk.). *Közösségtanulmány. Módszertani jegyzet*. Budapest-Pécs, Néprajzi Múzeum. PTE-BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék. 373–397.

*Közös Európai Referenciakeret* 2002. Budapest, Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.

*Köznevelési Statisztikai Évkönyv* 2015/16 (2017) Budapest, Emberi Erőforrások Minisztériuma.

Katsikas, Sergios 1995. Fehler im Fremdspracherwerb: Vorschläge für eine Typologie von Fehlerursachen. *Moderne Sprachen* 39/1–2. Salzburg. 19–34.

Kroó Adrienn – Hárdi Lilla 2012. A kínzás élménye menekült nőknél. *Pszichoterápia*. 21: (1). 4–11.

Kroó Adrienn 2013. A kínzás traumája és a poszttraumás identitás. *Imágó* 24 (3–4). 133–144.

Kukorelli István (szerk.) 2007. *Alkotmánytan I. Alapfogalmak, alkotmányos intézmények* Budapest, Osiris Kiadó.

Lakatos Szilvia 2010. A romani nyelv helyzete a magyarországi közoktatásban. In: Andl Helga – Dominek Dalma Lilla – Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem.

László János 1999. *Társas tudás, elbeszélés, identitás. A társas tudás modern szociálpszichológiai elméletei*. Budapest, Scientia Humana-Kairosz.



László János 2005. *A történetek tudománya. Bevezetés a narratív pszichológiába.* Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

Lesaux, Nonie – Koda, Keiko – Siegel, Linda S. – Shanahan, Timothy 2006. Development of Literacy. August, Diane – Shanahan, Timothy (eds.) *Developing Literacy in Second-Language Learners.* Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. 53–74.

Lengyel Zsolt 1998. *Az írás. Kezdet – folyamat – végpont. Az írástanulás pszicholingvisztikai lapjai.* Budapest, Corvina.

Lindholm-Leary, Kathryn J. 2003. *Dual language education.* Clevedon, Multilingual Matters.

*Magyarország, 2015.* 2016. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal.

*Magyarország, 2016.* 2017. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal.

Majzik Lászlóné 1998. Cseppben a tenger. Esélyegyenlőségről a felnőttoktatás perspektívájából. L'Éducation des adultes dans un monde deux vitesses. Éducation pour tous. Situation et tendances (Oktatást mindenkinek. A helyzet és a tendenciák.). 1977, UNESCO, 47. alapján. *Új Pedagógiai Szemle.* 89–101.

Marton Klára 2000. Mitől mások az afgánok? – Ahogy magyarországi afgán kamaszok és szüleik látják. In: Sik Endre és Tóth Judit (szerk.): *Diskurzusok a vándorlásról.* Budapest, MTA Politikai Tudományok Intézete Nemzetközi Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont. 38–49.

Marton Klára 2012. Mitől mások az afgánok? In: Sik Endre (szerk.) *A migráció szociológiája 2.* Budapest, ELTE Társadalomtudományi Kar. 84–95.

Massey, Douglas S. – Arango, Joaquin – Hugo, Graeme – Kouaouci, Ali – Pellegrino, Adela – Taylor, J. Edward 2005. *Worlds in Motion. Understanding International Migration at the End of the Millennium.* Oxford, Oxford University Press.

*Matematika. Tantárgypedagógiai Füzetek.* 1995. (Kézirat) Budapest, Budapesti Tanítóképző Főiskola.

Matthews, Julie 2008. Schooling and settlement: refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education.* Vol. 18, No. 1. 31–45.

Meixner Ildikó 1993. *Játékház tankönyvcsalád.* Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

McAdams, Dan P. 2001a. A történet jelentése az irodalomban és az életben. In: László János – Thomka Beáta (szerk.) *Narratív pszichológia. Narratívák 5.* Budapest, Kijárat Kiadó. 157–175.

McAdams, Dan P. 2001b. The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5, (2). 100–122.

Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület 2013. „*Tehát egymástól tanulni nagyon-nagyon sok mindent lehet.*” *Hazai és európai jó gyakorlatok az interkulturális pedagógia és a migráns gyerekek integrációja területén.*

[http://tudastar.menedek.hu/sites/default/files/hazai\\_es\\_europai\\_jo\\_gyakorlatok\\_az\\_interkulturalis\\_pedagogia\\_es\\_a\\_migrans\\_gyerekek\\_integracioja\\_teruleten\\_tanulmany\\_2013\\_0.pdf](http://tudastar.menedek.hu/sites/default/files/hazai_es_europai_jo_gyakorlatok_az_interkulturalis_pedagogia_es_a_migrans_gyerekek_integracioja_teruleten_tanulmany_2013_0.pdf) Letöltés: 2014. 08. 12.

Messing Vera – Árendás Zsuzsanna – Zentai Viola 2015. *Assess. Integration of Vulnerable Migrants: Women, Children and Victims of Trafficking.* Budapest, Center for Policy Studies, Central European University, Co-Funded by the European Union.

Melegh Attila – Kovács Éva – Gödri Irén 2010. „*Azt hittem, célt tévesztettem*” *A bevándorló nők élettörténeti perspektívái, integrációja és a bevándorlókkal kapcsolatos attitűdök nyolc európai országban.* Kutatási jelentések 88. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal Népeségtudományi Kutatóintézet.

Menedék Egyesület. Letöltve: 2017. december 27.  
<http://menedek.hu/>

Menekültmisszió. <http://www.rmk.hu/menekultmisszio/> Letöltés: 2014. 08. 23.

Miles, B. Matthew – Huberman, A. Michael. 1994. *Qualitative data analysis.* Thousand Oaks, Ca, Sage.

Mitchell, Rosamund – Myles, Florence 2004. *Second language learning theories.* London, UK, Hodder Education and Hachette.

Myles, Florence – Hooper, Janet – Mitchell, Rosamund 1998. Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning. *Language Learning* 48. 323–363.

Myles, Florence – Mitchell, Rosamund – Hooper, Janet 1999. Interrogative chunks in French L2: a basis for creative construction? *Studies in Second Language Acquisition* 21. 49–80.

Myles, Florence – Mitchell, Rosamund 2003. Rote-learned chunks and interlanguage development: a corpus based study. Elhangzott: *American Association of Applied Linguistics Conference.* Washington, DC.

Nemser, William 1971. Approximate Systems of Foreign Language Learners. *IRAL* Vol. IX/2. Heidelberg, Julius Gross Verlag.

Nikolov, Marianne 1999. Hungarian children's learning strategies. *Strani Jezici*, 28(3–4). 225–233.

Nunan, David – Bailey, Kathleen M. 2009. *Exploring Second Language Classroom Research*. Boston, Heinle Cengage Learning.

Oblath Márton 2007. Fókuszcsoport. In: Kovács Éva (szerk.). *Közösségtanulmány. Módszertani jegyzet*. Budapest-Pécs, Néprajzi Múzeum. PTE-BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék. 278–295.

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Letöltve: 2017. december 25.  
[http://kerettanterv.ofi.hu/01\\_melleklet\\_1-4/index\\_alt\\_isk\\_also.html](http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html)

Ottucsák Melinda 2014. Migráns gyerekek magyar mint idegen nyelvi oktatása tanodai keretek között *THL2* 2. 118–128.

Pataki Ferenc 2001. *Élettörténet és identitás*. Budapest, Osiris Kiadó.

Pelczer Katalin 2015. A magyar közoktatás „mostohagyermeké” *THL2* 1–2. 73–83.

Pléh Csaba 1999. Interakciós és narratív identitás. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 54. 25–34.

Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.) 2014. *Pszicholingvisztika 1–2*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Porkolábné Dr. Balogh Katalin 2002. A korai prevenció fejlesztés. In: Martonné Tamás Márta (szerk.) *Fejlesztő pedagógia*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. 11–31.

Porkolábné Balogh Katalin 2005. A tanulási képességet meghatározó pszichikus funkciók fejlődése, a tanulási nehézségek korai felismerésének lehetőségei, a fejlesztés perspektívái. In: Balogh László – Tóth László (Szerk.) *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Budapest, Neumann Kht.

Raabe, Horst 1974. “Interimsprache und Kontrastive Analyse”, Trends in Kontrastiver Linguistik. In: Raabe, Horst (szerk.) *Interimsprache und Kontrastive Analyse: Das Zagreber Projekt zur angewandten kontrastiven Linguistik*. Mannheim, Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache 16. 1–50.

Randhawa, Gurpreet 2007. *Human Resource Management*. New-Delhi, Atlantic Publishers and Distributors Ltd.

Radenbach, Niklas – Rosenthal, Gabriele 2012. Das Vergangene ist auch Gegenwart, das Gesellschaftliche ist auch individuell. *Sozialersinn*. Heft 1/2012, 13. 3–37.

Rédei Mária 2004. A XX. századi migráció Európában. In: Reményi Péter (szerk.) *III. Magyar politikai földrajzi konferencia. Az integrálódó Európa politikai földrajza*. Pécs: PTE TTK Földrajzi Intézet Kelet-Mediterrán és Balkán Tanulmányok Központja. 130–146.

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.

Rosenthal, Gabriele 2009. Migration and Questions of Belonging. Migrants in Germany and Florida. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 10 (3). Art 19.

Sántha Kálmán 2006. Létezik-e hipotézis a kvalitatív kutatásban? *Új Pedagógiai Szemle*. 57. évf. 11. sz. 3–11.

Selinker, Larry 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 209–231.

Sinclair, John 1991. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford, Oxford University Press.

Schmidt Ildikó 2011. The Definite and Indefinite Conjugation System in the Hungarian Interlanguage. *Berliner Beiträge zur Hungarologie* 16. 190–203.

Schmidt Ildikó 2012. Forma és funkció kapcsolata a magyar köztes nyelvben. *Hungarológiai Évkönyv 13*. Pécsi Tudományegyetem. 43–51.

Schmidt Ildikó 2013a. *Pedagógusokkal a befogadóbb Iskoláért. Egy tanártréning tapasztalatai a Menedék Egyesületnél*. Kézirat.

Schmidt Ildikó 2013b. Alfabetizálás a magyar mint idegen nyelvi órákon. *Hungarológiai Évkönyv 14*. Pécsi Tudományegyetem. 88–96.

Schmidt Ildikó 2014a. A magyar közoktatásba belépő migráns tanulók komplex nyelvi szintfelmérése. *THL2* 1–2. 22–33.

Schmidt Ildikó 2014b. Migráns háttérű tanulók magyar nyelvi fejlesztése az anyanyelvi és az idegen nyelvi tanítás módszertanának tükrében. Pécs, *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 2*. Konferenciaelőadás.

Schmidt Ildikó 2014c. Alfabetizálás a magyar mint idegen nyelv órákon. In: Ladányi Mária – Vladár Zsuzsa – Hrenek Éva Budapest (Szerk.) *MANYE XXIII. Nyelv – Társadalom – Kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák I–II.*, Budapest, Tinta Könyvkiadó. 388–393.

Schmidt Ildikó 2015a. Az interkulturális bevezető kurzusok szerepe a társadalmi integráció elősegítésében. Miskolc, *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények X. évf.* 213–218.

Schmidt Ildikó 2015b. Migráns gyerekek beiskolázásának gyakorlata csoportos esettanulmányon keresztül. *THL2* 1-2. szám. 106–114.

Schmidt Ildikó 2017a. Bevándorló tanulók iskolai integrációja Magyarországon – Esettanulmány. In: Maróti – Nádor – Bándli (szerk.) *225–65–60 év a magyar mint idegen nyelv oktatásában*. Budapest, Balassi Intézet. 297–306.

Schmidt Ildikó 2017b. Bevándorló gyerekek közoktatásbeli integrációjának rejtett tényezői. *Aszimmetrikus kommunikáció – aszimmetrikus viszonyok*. Pécs, MANYE XXVI. Kongresszus. (Megjelenés alatt)

Schmidt Ildikó 2017c. Bevándorló gyerekek közoktatásbeli integrációja a befogadó iskola szempontjából. *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség – Műhelykonferencia*. Csíkszereda, Sapientia EMTE. (Megjelenés alatt)

Schmidt Ildikó 2018. Az írás és az olvasás tanításának lehetőségei a magyar iskolákban az eltérő vizuális háttérrel rendelkező gyermekek számára: az írásirány különbözősége és a szenzomotoros képességek fejlesztése. (Megjelenés alatt).

Schmidt, Richard W. 1983. Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. In: Wolfson, Nessa & E. Judd, Elliot (eds), *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, MA, Newbury House. 137–174.

Schumann, John H. 1978. *The pidginization process: A model for second language acquisition*. Rowley, MA, Newbury House.

Sik Endre 2012. Adalékok a menekültek, a menekülés és a menekültügyi rendszer születésének szociológiai jellemzőihez – Magyarország, 1988-1991. In: Sik Endre (szerk.) *A migráció szociológiája 2*. Budapest, ELTE Társadalomtudományi Kar. 212–256.

Simon Mária 2005. A bevándorló gyerekek iskolai integrációja Európában. *Új Pedagógiai Szemle*. 55. évf. 7–8. 205–213.

*STADAT – Központi Statisztikai Hivatal* – [https://www.ksh.hu/stadat\\_eves\\_1](https://www.ksh.hu/stadat_eves_1)  
Letöltés: 2017. október 12.

*STADAT – Központi Statisztikai Hivatal, Módszertan*  
<https://www.ksh.hu/docs/hun/modsz/modsz10.html>  
Letöltés: 2017. október 12.

Stake, Robert 2005. Qualitative case studies. In Denzin, N. K. – Lincoln, Y. S. (eds). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Sage. 443–466.

*Statisztikai Tükör. Népmozgalom, 2016*. 2017. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal.

Steklács János 2013. *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Budapest, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.

Swain, Merrill – Lapkin, Sharon 1982. *Evaluating Bilingual Education : A Canadian Case Study*. Clevedon, Multilingual Matters.

Szabó László Tamás 1993. *Migráció és oktatás. Kultúraközi és modernizációs szempontok a bevándorlás jelenségének értelmezésében.* Budapest, Oktatókutató Intézet.

Szilassy Eszter – Árendás Zsuzsa 2004. Migrációba zárva? Menekült gyermekek és menekülttáborok Magyarországon. *Tabula* 7 (1). 53–69.

Szilassy Eszter – Árendás Zsuzsa 2005. “Halványzöld” vagy “halványbarna”? A másság diskurzusainak magyarországi alakváltozásai. *Tabula* 8 (2). 247–282.

Szilassy Eszter – Árendás Zsuzsa 2007. Understandings of ‘Difference’ in the Speech of Teachers Dealing with Refugee Children in Hungary. *Journal of Ethnic and Migration Studies (JEMS)*. Vol. 33. no. 3.

Szinger Veronika 2007. Kivárá és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás és olvasás előkészítésében. *Könyv és Nevelés* IX. évf. 1. sz.

Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2013. *MagyarOK*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem.

Szuhay Péter 1999. *A magyarországi cigányok kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája?* Budapest, Panoráma.

Szűcs Tibor 2006. A kontrasztív nyelvészet szerepe a magyar mint idegen nyelv tanításában. In: Hegedűs, R., Nádor O. (szerk.) 2006. *Magyar Nyelvmester*. Budapest, Tinta Könyvkiadó. 97–111.

Szűcs Tibor 2009. A kontrasztív nyelvészet és a fordításkritika viszonyáról. *Nyelv és irodalomtudományi közlemények*. LIII. évf. 1. sz. 61–70.

Terestyéni Tamás 2006. *Kommunikációelmélet. A testbeszédőtől az internetig*. Budapest, Akti-Typotex.

*The Children Act* (Act No. 7 of 8 April 1981 relating to Children and Parents). 2014. Norway, Ministry of Children, Equality and Social Inclusion.

Tóth Judit 2012. Menekültügy Magyarországon. In: Sik Endre (szerk.) *A migráció szociológiája 2*. Budapest, ELTE Társadalomtudományi Kar. 257–267.

Towell, Richard – Hawkins, Roger D. 1994. *Approaches to second language acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters.

Towell, Richard – Hawkins, Roger D. – Bazergui, Nives 1996. The development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistics* 17. 84–115.

Valdés, Guadalupe 2009. The World outside and inside Schools: Language and Immigrant Children. *Educational Researcher*. Vol.27, No. 6. 4–18.

Vogel, Klaus 1990. *Lernersprache: linguistische und psychologische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. Methoden, Ergebnisse. Tübingen, Narr/Ismaning bei München, Max Hueber Verlag, Ritchie.

Wallace, Catherine 2005. The cultural and linguistic resources of advanced bilingual learners: A case study of four bilingual learners in a multilingual London school. *Prospect* Vol. 20, No. 1.

Wallace, Cathrine 2013. *Literacy and the bilingual learner*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.

Varga Csilla – Gróf Annamária – Szende Virág – Vidéki Erzsébet 2006. *Kiliki a Földön 1–2*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Vas Erika 2002. Az alapozó mozgásterápia egy eset tükrében. In: Martonné Tamás Márta (szerk.) *Fejlesztő pedagógia*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest, 67–71.

Watson-Gegeo, Karen. A. 1988. Ethnography in ESL: Defining the essentials. *TESOL Quarterly*, 22(4). 575–592.

WHO/UNHCR 2015. *Clinical Management of Mental, Neurological and Substance Use Conditions in Humanitarian Emergencies*  
[http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/162960/1/9789241548922\\_eng.pdf?ua=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/162960/1/9789241548922_eng.pdf?ua=1)  
Letöltve: 2017. április 6.

Windle, Joel – Miller, Jenny 2012. Approaches to teaching low literacy refugee-background students. *Australian Journal of Language and Literacy* 35/3. 317–333.

White, Lydia (1996) Universal grammar and second language acquisition: Current trends and new directions. In: Ritchie, William C., Bhatia, Tej K. (szerk.) 1996. *Handbook of second language acquisition*. San Diego, CA: Academic Press. 85–120.

Yin, K. Robert. 2003. *Case study research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA, Sage.

Zsoldos Márta 2002. Kognitív fejlesztőterápia a tanulási zavarok kezelésében. Brigitte Sindelar kognitív fejlesztő programja. In: Martonné Tamás Márta (szerk.) *Fejlesztő pedagógia*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. 72–87.

## **Jogszabályok**

2007. évi LXXXIX. törvény az államhatárról. Letöltve: 2017. december 25.  
[https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=a0700089.tv&timeshift=20180101](https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0700089.tv&timeshift=20180101)

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Letöltve: 2017. december 25.  
[https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1100190.TV](https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV)

2007. évi LXXX. törvény a menedékjogról. Letöltve: 2017. december 25.  
[https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=a0700080.tv](https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0700080.tv)

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról Letöltve: 2017. december 25.  
[http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf)



## Summary of Research Findings

### **The linguistic integration of immigrant children in Hungarian public education: the role and potential of complex language proficiency tests and literacy teaching**

*Case study: a pair of Afghan siblings at a Budapest school*

#### **1. Introduction**

The dissertation uses case study methodology to examine the integration of immigrant children of compulsory school age enjoying international protection in Hungary. The case study looks at an Afghan family's expectations and experience of Hungarian public education. The focus is on the socialisation of the siblings living in the family, which reveals integration strategies and their linguistic implications. The dissertation aims to present an integration path considered successful primarily by the host community, irrespective of how the subjects themselves view the process. Integration into public education fundamentally determines the immigrant children's future social integration. The social integration of immigrants is an important social challenge which needs to be addressed by all host countries. In migration research social integration is considered successful if the immigrant person can find a job and is no longer dependent on social welfare. Actions and aids facilitating labour market integration vary by country showing smaller or larger similarities but the de goal is the same (Bodolai–Kováts 2013, Faludy–Schmidt 2013, Favell 2001, Joppke 2007, Simon 2005). In order to ensure their successful labour market integration in the future, immigrant children need to obtain professional qualification in the educational system. Participation and integration in the educational system means that the children attend classes appropriate to their age in a public education institution. So, successful integration in public education can be regarded as a short-term goal for children (Schmidt 2017c).

Research on students with immigrant background in the public education system belongs to migration research in a broad sense and to research on the social integration of immigrants in a narrower sense, and if the examination is performed from the children's perspective, the field of bilingual and multilingual integrative education is also involved. There is abundant literature on social integration research discussing the different levels of integration based on national data and international comparison. Some studies include comparative data in detail which is particularly useful for further analysis (Joppke

2007ab, Favell 2001, Massey et al 2005). The findings of the relevant national and international studies – Bartha 1991, Feischmidt-Nyíri (2006), Lakatos-Pataki (2018) Győri (2014) Messing et al 2015, Szabó 1993, Valdés (2009), Wallace (2005, 2013) – are crucial for formulating the right research questions.

The dissertation is structured as follows. The *Introduction* (Chapter 1) is followed by the presentation of the *Theoretical framework* (Chapter 2). The social environment of the siblings is described in *Chapter 3 The statistical, legal and institutional aspects of the social space influencing the education of immigrant children*, including a closer look at the target group in *Chapter 3.2 Groups of students with immigrant background in Hungary*, the characteristics of the *Statistical space* (Chapter 3.3.), the *Regulation of asylum rights and social provisions* (Chapter 3.4), *The legal background of participating in public education* (Chapter 3.5) and the work of *NGOs in the social welfare system* (Chapter 3.6). The family and the children are described in *Chapter 4.2 Case description*, as part of *Chapter 4 The speech characteristics of the children* which presents the interviews with the children. This is followed by *Chapter 5 Thematic narrative patterns* where a narrative analysis of all interview texts is provided. The research questions are answered in detail in *Chapter 6 Findings*, where the linguistic and other factors of successful integration are also discussed. In the light of the results, practical recommendations for public education are provided in *Chapter 7 The theory and practice of complex language proficiency tests* and *Chapter 8 The importance and process of literacy teaching*. *Chapter 9 Conclusions* outlines the directions for further research stemming from the dissertation findings, which can be performed on larger samples based on hypotheses validated by the present case study. The dissertation ends with *Chapter 10 List of references*, a summary in English and *Annexes*. The research protocol is annexed to the dissertation, including the data processing protocol, the interview transcripts, the categorised linguistic units of the interview texts for linguistic analysis, the classification of the transcripts into thematic narrative patterns after the assignment of codes, the texts written by the students at the language proficiency tests, the transcripts of the answers given to reading comprehension questions, and the *Common European Framework of Reference self-assessment grid*. For privacy considerations, the personal data of the family, teachers, school staff and the social worker involved, as well as the school's written permission for research, and the parents' written and oral consent to the involvement of their children in the study could not be included among the annexes.

## **2. Research questions**

Case study seemed to be the most suitable method for examining the subject matter of the dissertation, as it is highly explorative (i.e. not reliant on preliminary research) and does not require the formulation of hypotheses. There are only a few studies on the educational implications of social integration (Bartha 1991, Feischmidt-Nyíri 2006, Szabó 1993), which makes it difficult to formulate valid hypotheses. The dissertation tries to answer the following research questions (which do not qualify as hypotheses due to the nature of the case study):

- What makes a successfully integrated student in the eyes of the teachers working in Hungarian public education?
- In the opinion of the teachers, what level of language proficiency is needed for successful integration? Are the teachers' impressions in line with the children's actual speech performance?
- The external viewpoints of the teachers and the observers of linguistic performance is completed with the self-reflecting viewpoints of the siblings. How they perceive their own first language and Hungarian language skills? To what extent do their self-reflections correspond to the results of objective language proficiency tests?
- In addition to language skills, what other factors play a role in successful integration? How can the integration of children enjoying international protection be improved?
- To what extent do the public welfare system and the legal environment facilitate this process and how accessible and useful are welfare benefits?

Besides the level of language proficiency and the factors of successful integration, what other thematic narrative patterns can be identified in relation to the children's life, the teachers' attitude towards immigrants and the organisation of educational processes?

## **3. Theoretical framework**

The dissertation adopted case study methodology as a theoretical framework, following the theoretical principles laid down by Duff (2008), Nunan-Bailey (2009) Stake (2005) and Yin (2014). The relevant literature shows consensus about certain theoretical considerations. These views are synthesised and completed to form the theoretical framework of the present case study. The collected data are analysed according to the constructivist approach of the theoretical setting. The interpretative nature of this

approach fundamentally characterises the analysis: the focus is on the collection of empirical data which forms the basis of creating the interpretation framework (Charmaz 2006:130). The data set is then examined for patterns which are organised into pattern groups. Strictly following this principle during the examination of case studies, an analytical network is created which evokes the stories and realities recounted by the respondents at an abstract level, while preserving the strong relation to them (Charmaz 2006:82, 132). The behaviour, accounts and thoughts of the subjects allows for constructing an interpretation domain through the assignment of codes to the empirical data in a three-stage process. The codes and code groups provide the analytical categories which are represented in the thematic narrative patterns. Another reason for choosing case study as the theoretical framework is that it enables analytical generalisation due to the narrative analysis of the empirical data, and the combination of the two methods provides strong external validity.

The method of data collection is decisive for the validity of the research findings. In the course of data collection in relation to the established theoretical framework, sampling follows the traditions of qualitative research. This paradigm does not require data samples to be representative. Of the four types of sampling discussed in the description of the theoretical framework, two methods were combined for the selection of the case study subjects: they were selected according to a special characteristic feature and according to convenience sampling, that is, by picking persons conveniently available to participate in study (Duff 2008: 115; Miles-Hubermann 1994: 27). The description of the nature and characteristics of the case changed with the formulation of the research questions. It was clear that the study should focus on a case which is an instance of integration regarded as successful by the teachers, also in terms of linguistic integration. To this end, I contacted educational institutions where I knew the teachers in person as well as the openness of the institution to students with immigrant background.

In order to ensure reliability, I developed a research protocol for the collection and analysis of the data (Héra-Ligeti 2005:91, Yin 2003:84) which was used for all interviews. The collected data were systematically stored both electronically and on paper, the audio-recordings were stored on multiple storage devices. These techniques enable direct data query and thus guarantee reliability.

The case study methodology and the theoretical framework evidently determined the type of interviews: the narrative and in-depth interview methods were borrowed from sociology. From a research methodology perspective, it is an important feature of

narrative interviews that when telling their life stories subjects structure their speeches independently, revealing not only past events but also present attitudes which can also be analysed (Rosenthal 1995:12–13, Kovács 2007a:273). From the various approaches to narrative analysis, the study applied Elsbree's classification system (1982) (McAdams 2001a:164) which provides a taxonomy of story forms. Elsbree distinguished between five generic plots which allow for the in-depth analysis of interview texts. Due to the qualitative nature of the study, the data were collected by means of interviews, observation in class, field notes, language proficiency tests and school grades. The interview subjects included the siblings, their parents, head teachers, teachers of other subjects, the social worker dealing with them, and the intercultural mediator. The observations took place in Hungarian as a second language classes, classes with the form teacher or teachers of other subjects and during extracurricular activities, and field notes were taken during the family visits. The language proficiency tests were based on personal language portfolio and ECL language exam test papers. The school grades, their true value and the background of grading were explored through interviews with the teachers of the relevant subjects.

In addition to the method of generalisation described above, another way to make use of the case study findings is through ensuring transferability. In this respect, the publication of the results is supported by the descriptive nature and explicitness of the case study (Duff 2008:51) which is essential for analysing the thematic narrative patterns and the linguistic profile of the two main respondents.

#### **4. Analysis of collected data**

The analysis of the transcripts of interviews with the siblings played an important role in the examination of their speech production. The methodology of *interlanguage* research was used for this purpose. Their utterances were examined from the perspective of proper language use by analysing interlanguage errors. The analysis had two aims. On the one hand, it tried to determine the level of language proficiency using the system of linguistic forms corresponding to ECL levels, showing the level of spoken language skills according to the Common European Framework of Reference (CEFR), by the combined use of scale descriptors. In relation to this, the siblings also reflected on their own Hungarian language skills using the *CEFR self-assessment grid*. On the other hand, it was important to observe the characteristics of the interlanguage described in *Chapter 4 The*

*speech characteristics of the children* in the interview texts, and to draw the relevant conclusions (*Chapter 4.4.2 The analysis of linguistic samples*).

The interviews, in-class observations and field notes were transcribed and processed. In addition to linguistic analysis, the interviews were also subjected to narrative analysis. The transcripts were continuously enriched with further details, while enabling repeated data collection as a form of feedback, if necessary. The assignment of codes to interview texts in the theoretical framework and the narrative analysis resulted in six thematic narrative pattern groups:

1. *The reason and route of migration*
2. *Building identity*
3. *Language proficiency*
4. *School integration, discrimination and emotional reactions*
5. *Mental health of teachers*
6. *The factors of successful integration*

The 4. *School integration, discrimination and emotional reactions* pattern group comprises ten patterns, including 4.3. *The educational institutions attended by the siblings* which comprises three further sub-patterns. All thematic narrative patterns and related plots are presented in the *Narrative patterns* chapter.

## **5. The statistical, legal and institutional aspects of the social space influencing the education of immigrant children**

The analysis is performed in the context of statistics on persons enjoying international protection and Hungarian laws on asylum and children of compulsory school age. The three areas are discussed on the basis of the statistics published by the Hungarian Central Statistical Office and two important laws: the National Public Education Act and the Asylum Act. The dissertation discusses the main changes in the legal environment between 1997 and 2016, with special focus on the changes of legislation governing the rights of persons protected under international law. The integration-friendly legal regulation considerably influences the creation of the conditions for successful integration, relying on both national and international funds. This combination has resulted in a system of assistance which typically functions through NGOs in Hungary

who are contracted by the state to fulfil duties promoting the integration of immigrants. The dissertation presents four large NGOs based on interviews with their representatives. The four organisations, namely *Artemisszió Intercultural Foundation*, *Cordelia Foundation for the Victims of Organised Crime*, *Menedék Hungarian Association for Migrants* and *Refugee Ministry of the Reformed Mission Centre*, were selected based on their major long-term contribution to the development of the current system and due to the fact that they organise Hungarian as a second language education for their clients. The different stages of the changing legal environment are linked to language schools and service providers, whose are reviewed here based on available information and interviews. Although no documents (specific signed contracts) were available for this, my professional relationships and personal involvement helped to reconstruct how the system changed throughout the years.

## **6. Findings**

The chapter presents and analyses the results achieved in relation to the analysis of three areas: speech production, thematic narrative patterns and the texts of legislation. In the discussion of the answers, reference is made to the relevant parts of the spoken language corpus, thematic narrative pattern or the document analysis.

### *1. What makes a successfully integrated student in the eyes of the teachers working in Hungarian public education?*

As a more general answer, it can be said that students are regarded as successfully integrated by the teachers working in Hungarian public education if, despite the individual characteristics, they do not require special efforts from the environment, fit into school life and easily adapt to the local rules. They are able to keep up with their peers without taking part in differentiated development courses. Their behaviour do not place any burden on teachers in class; there is no need for disciplining. Their learning performance causes no problems. Communication with the students is easy, they show respect and courtesy to teachers. The role of the family was also noted by the respondents: it both supports the children and motivates them through expectations. Language proficiency, which is generally treated as the key to integration, was not considered dominant by the teachers: they established no direct connection between the language skills and school performance.

Comparing the perception of the two children's integration success produces peculiar results. In terms of behaviour, performance in class and Hungarian language

proficiency, Fariba seems to perform quite well; she places no extra burden on the teachers and can overcome difficulties without special external help. All her teachers praise her abilities, good nature and proactivity. She speaks Hungarian very well and has integrated very successfully. By contrast, the integration of Amir is considered less successful: he is regarded as a reserved, introverted child who seldom engages in communication. He is considered less diligent who performs well under his abilities perhaps due to laziness. His Hungarian language proficiency is considered good but perceived as weaker in comparison to Fariba.

*2. In the opinion of the teachers, what level of language proficiency is needed for successful integration? Are the teachers' impressions in line with the children's actual speech performance?*

As regards the level of language proficiency required for successful integration, there is a considerable difference between the level perceived by the teachers and the test results achieved by the siblings. Fariba's language skills are considered better than that of Amir, but the tests showed that Amir is more proficient in Hungarian. According to the teachers, Fariba's language skills are appropriate for integration, as proven by the fact that she got the best marks in almost every subject. By contrast, Amir's language skills are good, he speaks Hungarian well, still, he falls below the language level of students having Hungarian as their first language. He is not even graded, his school book only contains the note "attended classes" for all subjects.

During the interviews with Fariba, it was noticeable that she likes to speak Hungarian, expressing herself fluently though with many minor mistakes. She was able to choose the right linguistic forms for the communication situation and appropriately perceived both the verbal and non-verbal reactions of the other party in the conversation. She realised and immediately corrected any misunderstanding by repeating the sentence. This made the impression of speaking to a nearly native speaker, while looking at the individual linguistic units we found that there were many inaccuracies in her speech performance. By contrast, Amir was more reserved and less cooperative in the interviews, however, he gave much more accurate and straightforward answers. There were less misunderstandings, he was only asked for clarifications in situations where he tried to avoid giving a clear answer, for example when talking about being excluded by his classmates. Again, in such cases the misunderstandings were not due to linguistic errors.

Examining the linguistic development of the two children through their speech performance revealed that the main difference was that while Amir showed continuous



development, Fariba developed at a slower pace. Although the occurrence of individual linguistic elements, such as the conjugation of the infinitive or the proper use of objects as verb arguments, took longer for both of them than the development of other linguistic structures, such as the use of modal verbs or the use of the -val/-vel suffix in instrumental function, the difference between their language proficiency levels was remarkable by the time of the second sampling time. At the same time, they both improved between the two sampling times in terms of language skills, so their current interlanguage forms can also be regarded as temporary.

The striking difference between the actually measured and the perceived levels of language proficiency suggests that the teachers' impressions in this respect are not based on actual language skills but on other external factors. Such factors may include that they establish the level of language proficiency on the basis of efficient language use rather than proper language use and coherent speech structuring. This may also be related to the nature, age, emotional and mental state of the student.

*3. The external viewpoints of the teachers and the observers of linguistic performance is completed with the self-reflecting viewpoints of the siblings. How they perceive their own first language and Hungarian language skills? To what extent do their self-reflections correspond to the results of objective language proficiency tests?*

The siblings' self-perception in terms of their language skills fall below the actual levels measured with the ECL language examination system in all four language skills.

In the narrative patterns, Amir's opinion of his Hungarian language proficiency features two aspects: a practical one, whether he understands speech during class, and an intuitive one, whether he considers writing or reading easier. According to his opinion and self-assessment provided in the course of the interview, there is a slight contradiction between his perception of reading and writing skills: he stated that he preferred writing to reading as he found writing easier while he did not understand everything he read, however, in his self-assessment he placed both his reading and writing skills at B1 level. So here, he did not differentiate between the two skills.

According to the narrative patterns, Fariba had similar opinion of her language proficiency in comparison to the test results. At the same time, the perception of these skills may be greatly influenced by the fact that the specific linguistic content is linked to special academic knowledge. However, the self-assessment grid focuses on the various fields of general language use, unrelated to special academic knowledge. If the results of

the self-assessment and the statements in the narrative patterns are compared, we find the same outcome as with Amir. Similarly to Amir, Fariba also thought that writing was easier than reading, but ranked her writing skills lower than her reading.

The two children found it difficult to speak about their first language, Persian, used at home in the family, as well as for communication with their relatives in Iran and Afghan friends living in Hungary. Fariba reads and writes in Persian. Amir stated that he “knows” Persian but he rarely reads and never writes in this language.

*4. In addition to language skills, what other factors play a role in successful integration? How can the integration of children enjoying international protection be improved?*

At the perception level, apart from the answers given to the first and second research questions (concerning language skills and behaviour), the teachers were not aware of any specific factors that would influence integration. However, the teachers’ practice showed certain routines that helped immigrant children in getting used to school work. Such routine included differentiated treatment in comparison to the majority students in respect of testing and assessment but not in respect of the workload or the teaching methods. Such routines are peculiar, on the one hand, because of the methods adapted to language skills, and on the other hand, because of the system of comparison which takes into consideration the learning content and the comprehension level and adapts tests accordingly.

In the case of Amir, testing is not differentiated, that is, he writes the same test papers as his peers whose first language is Hungarian, but as he is in fourth grade, only “attended classes” is entered in his school book. The reason is to avoid discouraging him from learning with bad marks. It may be a further question to teachers whether they think this is why Amir is less motivated in learning.

For Fariba’s assessment, the teachers follow the principle of progressivity: the teachers consider how the language skills are developed compared to each other and decide on the manner of testing and the principles of assessment. The assessment is first restricted to oral tests, and she does not have to write test papers even if her classmates do so. She is requested to recite the lesson based on her classroom notes that she learned by heart. No question is asked at this stage, as the teacher thinks that Fariba is unable to understand the lesson’s deeper implications. The next stage is reciting the lesson in response to questions first orally, then in writing. Sometimes, the student can choose between the two forms of test.

The teachers' opinion on testing shows that the children's written skills are generally weaker, and the assessment results make it clear that this is especially true for Fariba. The teachers doubt whether she can perform according to her age in terms of written communication and the special vocabulary of the subject. The development of writing skills was related to the literacy level, while the development of reading skills was more related to the special vocabularies and the general reading comprehension for both children. Both skills are connected to the development and routine application of literacy skills in the early stage of language acquisition.

Probably because of the lack of knowledge of the Common European Framework of Reference, the teachers cannot tell the exact level of the children's Hungarian language proficiency when they enrol to the school. The answers provided to the second question revealed the difference between the measured and the perceived language skills.

The teachers are also unaware of the precise level of general knowledge and first language skills when the children join the school. They also lack information on what type of school and what grade they attended before coming to Hungary, and how old they were at the time of the interview. They found it likely that the students learned different things differently at school, and that the children's language skills were not tested before enrolment. Such information would enable a more efficient organisation of classroom work and differentiation, and targeted development could be provided to the children, and differentiation would not be limited to the output, that is, the assessment of knowledge.

*5. To what extent do the public welfare system and the legal environment facilitate this process and how accessible and useful are welfare benefits?*

The rules of schooling foreign children were discussed in the chapter on the legal environment. There are some provisions in the relevant law (National Public Education Act Sections 92(7), 45(3) and 92(9)–(10)) which assign certain subtasks to schools, but without providing professional support to their implementation. The public education integration of children starts with schooling which considerably influences their access to further education later on, as suggested by the narrative patterns. The experience of Fariba and Amir of starting school first in Dongó street, then in Kígyó street clearly shows the wide range of attitudes school management and teachers can have to foreign students. In these situations schools do not automatically receive sufficient information and assistance, so they have to contact the ministry responsible for education to this end. In certain cases the child is ineligible for taking part in public education and have to pay tuition, the amount – as well as the reduction or exemption – of which is determined by

the head of the institution. This decision, however, is not supported by any official material. In the process of the child's integration into public education, the next difficulty after enrolling to school is the selection of the right class in which principals cannot rely on any external aid either. According to the current practices (Schmidt 2015b), the child is classified into a lower grade than his or her age, and assessed if his or her Hungarian language skills meet the level required for school work. Schooling and mobility between classes are everything but dynamic: they do not follow the language proficiency which changes every month as the teachers lack the appropriate assessment tools. This way, teachers can only assess subjectively whether the student's language skills meet the level required for teaching and learning.

As the interviews suggested, the school integration of foreign children represents a challenge to teachers both in terms of language skills and teaching content. To remedy this situation, the law stipulates that the minister for education issues educational programmes for school and preschool education. Of these, schools had access to the intercultural teaching programme which formed part of the educational programme of the Kígyó street school at a time. In relation to language proficiency, the regulation on teaching Hungarian as a second language was discussed in *Chapter 3.5.2 The rules of the presence of foreigners in Hungarian public education*. This reveals that legislators view Hungarian as a second language as a foreign language rather than an environmental language. Naturally, the Hungarian language is encountered as a foreign language by immigrant children during the early stage of their stay in Hungary, then it gradually turns to a second language, and later acquires a dominant position over the language used at home. The legislators, at the same time, define the knowledge of the Hungarian language and culture as a goal which is key to the successful integration of foreign children, but fail to provide any aid to facilitate this.

Apart from the specific level of educational institutions, the peculiarities of collecting statistics on foreigners staying in Hungary can also be observed in the two schools participating in the case study: the poor and vague flow of information both makes the teaching activity more difficult and conceals apparently unresolvable problems.

*6. Besides the level of language proficiency and the factors of successful integration, what other thematic narrative patterns can be identified in relation to the children's life, the teachers' attitude towards immigrants and the organisation of educational processes?*

In the case of the siblings, there are obvious gaps in school attendance, partly due to the change of residence (from Debrecen to Budapest) and partly as a result of the negative institutional attitude of the Dongó street school. The schooling gaps are characteristic of children protected under international law, as confirmed by the experience of Szilassy and Árendás (Szilassy–Árendás 2005), due to the lack of permanence in their life.

The lack of anticipated information flow between the parents and the school is the limited Hungarian language skills of the parents, and the cultural differences in education – when the school is not open to otherness. The difficulties of communication are overcome by parentification which is very burdensome to the children and sometimes makes information flow impossible.

The negative and discriminative attitude of the environment towards otherness and the tackling of this problem appeared in the interviews with both children. Szilassy and Árendás arrived at similar conclusions in their study published in the book edited by Feischmidt and Nyíri (Szilassy–Árendás 2006:189). The teachers cannot prevent Amir from being mocked and blame him for his peripheral situation, saying that he is always crying and cannot tolerate failure. Fariba's form teacher ignores the issue that Fariba is harassed by her classmates because of her origin, and thinks – incorrectly – that the girl does not take it personally. The research findings of Szilassy and Árendás (2005) confirm the experience of Amir and Fariba that their school life is permeated by negative attitude toward their otherness, discrimination, bullying and exclusion (Szilassy–Árendás 2005, Szilassy–Árendás 2007). The discrimination against the two children is amplified by how the teachers handle otherness – naively and impotently.

In the thematic narrative patterns, the family members' accounts evidently show that their migration was motivated by two factors (Csepeli–Örkény 2017). One is the unfulfilled need for freedom, as the mobility of Afghans living in Iran are highly restricted in both in physical and social space. The other factor appears mostly in Fariba's account and relates to unfulfilled social needs: she receives no acknowledgment for her knowledge and academic achievements.

The children find it mentally very hard that their the host community is not interested in their past, meaning their life before the migration. This may be out of

tactfulness, work overload or sheer ignorance. Another difficulty affecting personal development is the construction of identity. Neither the family, nor the school provides external points of reference in this respect. This may cause severe identity problems as identity is formed in a “double mirror” (Pataki 2001:29) in the dialogue of the self and the other. The environment of the children fail to provide organised support in to overcome their very likely identity crisis.

In to sum up the responses to the research questions, it can be concluded that a successfully integrated child is a good student, obedient and respectful, and has “good command” of Hungarian, like Fariba. In the perception of successful integration, the child’s position in the class becomes a more dominant question when the student underperforms and his or her relationship with the teachers is less harmonious, like in Amir’s case.

Teachers see a dubious correlation between the successful integration into public education and language skills: they perceived the language proficiency of the better integrated student as higher than the that of the student who had integration difficulties. At the same time, when objectively assessed – with a language assessment tool – their language proficiency differed from the level perceived by the teachers.

Apparently, the lack of information about the relevant legal regulation and teaching methodology at an institutional level affects the everyday work of teachers They are have insufficient information on the skills and knowledge of students and in certain cases are not so aware of development opportunities.

## **7. Summary**

Based on the analysed situation and the findings, I produce recommendations in the following two areas which would substantially enhance the integration of children and young people into public education at an early stage. The first area is complex language proficiency (placement) testing which provides a fair picture of the language skills of the student admitted to the school and can set the direction of development. The complex test collects information about the student’s previous school experience, first language background and the language skills and schooling of the parents and other family members. All these factors influence the student’s attitude to school as a social institution as well as the family’s intellectual and financial means of motivating them. The different parts and process of complex language proficiency testing make up a system of levels based on the taxonomy of Colin Baker , American researcher of bilingual education.

Baker built his system on the stages and output levels of the path travelled by US immigrants (mainly speaking Spanish as a first language) moving from a monolingual world to a bilingual one (Baker 2011). After adapting Baker's system to the Hungarian educational system, six output levels were identified (Schmidt 2014a) which are discussed in detail in *Chapter 7 Theory and practice of complex language proficiency tests*.

The other area which significantly influences effective participation in class is the development level of literacy skills. The first-language level of literacy skills, which can be determined by a complex language proficiency test, is a good indicator of how much energy will be needed from the students and the teachers during the development. By definition, literacy teaching is the teaching of reading and writing skills to people unfamiliar with the Latin alphabet and/or fully illiterate people. It usually incorporates basic arithmetic skills as well, primarily focusing on figures and finger counting. The output of the learning process is literacy which means that the student is capable of using the above mentioned skills efficiently (Majzik 1998). Highly developed literacy skills latently contributes to the students' learning performance, so literacy teaching plays an important part in their development programme. At Hungarian as a second language classes literacy teaching is integrated in the syllabus to help students learn the Hungarian phonemes and letters, as well as to acquire and deepen the operational knowledge required for the literacy skills. The theoretical background, methodology and teaching techniques of literacy teaching and literacy skills development are presented in *Chapter 8 Theory and practice of literacy teaching and literacy skills development*.

The dissertation tried to answer the research questions in hope of making linguistic integration more successful through the case study, the interlanguage description, the complex language proficiency test, the literacy teaching method and the proposed solutions. The analysis of the problem, which initially looked unique, on the student side also revealed the general factors of linguistic integration, successful communication in a foreign language and school integration, while on the institutional side it showed the importance of information flow and teachers' further training. The dissertation proposed as a specific supplementary method the use of complex language proficiency tests for determining the development directions for students at the time of admission to school, and emphasised the necessity of literacy teaching for students whose first language is a non-Latin script language. The empirical study was motivated by the hope of practical use.

## **A disszertációban előforduló táblázatok jegyzéke**

1. táblázat: A bevándorló külföldi állampolgárok földrészek és országok szerint
2. táblázat: A Magyarországra érkezett menedékkérők száma állampolgárság szerint
3. táblázat: A Magyarországra érkezett menedékkérők számának alakulása 2015–2016
4. táblázat Menedékjog iránti kérelmek számának alakulása főbb állampolgárság szerint 2015–2016
5. táblázat: Magyarországra érkezett menedékkérők és a nemzetközi védelemben részesülők száma 2015–2016
6. táblázat: A menekültügyi hatóság által oltalmazottként elismertek számának alakulása állampolgárság szerint 2015–2016
7. táblázat: Magyar és külföldi állampolgárságú óvodások és tanulók száma a közoktatásban
8. táblázat: Külföldi állampolgárságú óvodások és tanulók száma az oktatási intézmények típusa szerint
9. táblázat: A NAT által az egyes képzési szakaszokra minimumként meghatározott nyelvi szintek
10. táblázat: A kiindulási kódok








## **Mellékletek**

1. sz. melléklet: A Közös Európai Referenciakeret – Önértékelési Táblázata
2. sz. melléklet: A kutatási protokoll
3. sz. melléklet: A civil szervezetekkel készített interjúk adatai
4. sz. melléklet: Az interjúk adatai
- 5 sz. melléklet: Az interjúk leirata

# 1. sz. melléklet

A Közös Európai Referenciakeret - Önértékelési táblázat

	A1 alapszintű nyelvhasználó	A2 alapszintű nyelvhasználó	B1 önálló nyelvhasználó	B2 önálló nyelvhasználó	C1 mesterfokú nyelvhasználó	C2 mesterfokú nyelvhasználó
Szövegértés	 Hálós utáni értesítés Megérttem a személyemre, a családomra, a közvetlen környezetemre vonatkozó, gyakran használt, egyszerű szavakat és szókapcsolatokat, ha lelassan és tagoltan beszélnek hozzám.	Megérttem a személyemhez közvetlenül kapcsolódó, gyakran használt szavakat és kifejezéseket (pl. személyes adataim, családrom, védelmi adatok, közeli környezet, tanulás, munka). Megérttem az egyszerű és világos hírdetéseket és üzeneteket lényegét.	Megérttem a világos, mindennapi beszéd lényegét, ha olyan témáról esik szó, mint a munka, a tanulás, a szabadidő, stb. Ki tudom szűrni a lényeges részeket a rádió- és televíziós adásokból, amelyek aktuális eseményekről, szakmai vagy érdeklődési körömről megfogható témákról szólnak, ha elég lassan és tagoltan beszélnek.	Megérttem a hosszabb beszédek és előadások lényegét, illetve még a bonyolultabb érveléseket is követni tudom, amennyiben a téma számomra elég ismerős. Többnyire megérttem a híreket és az aktuális eseményekről szóló műsorokat a tévén. Általában értem a filmeket, ha a szereplők köznyelven beszélnek.	Meg a nem világosan szerkesztett és rejtett jelentéstartalmú, hosszú szöveget is megérttem. Szinte erőfeszítés nélkül értem meg a televíziósokat és a filmeket.	Minden nehézség nélkül megérttem az élőben hallott, minden kiejtésű hangzókat, vagy gyors tempójú beszédek, ha van időm megközelíteni az alcímeket.
	 Olvasás Megérttem a nagyon egyszerű mondatokat, például hírdetéseket, plakátokat vagy katalógusokban az ismeret nélküli vagy szakmai segítségévé.	Ei tudok olvasni rövid, nagyon egyszerű szöveget. Megtalálom a várható, konkrét információt a mindennapi, egyszerű szövegben (pl. rövid hírdetés, prospektus, menü, menetrend), és megérttem a rövid, egyszerű, magánleveleket.	Megérttem a főlétező köznyelven, vagy a munkámhoz közvetlenül kapcsolódó szabványos megírta szöveget. Magánlevelek megérttem az események, érzelmek vagy kívánások létezését.	Ei tudom olvasni azokat a cikkeket és beszámolókat, amelyek jelenkori problémákkal foglalkoznak, és szerzője véleményét, nézetét fejejt ki. Megérttem a kortárs irodalmi prózát.	Megérttem a hosszú, összetett, lényegző és irodalmi szöveget; érdeklődtem benne a különböző stílusjegyeket. A szakmai cikkeket és a hosszú műzaki leírásokat akkor is megérttem, ha nem kapcsolódnak szakterületemhez.	Környedém elolvastok bármilyen tartalmú vagy formájú elvont, bonyolult szöveget, például közönyvet, szakcikket, irodalmi művet.
Beszéd	 Társalgás Képes vagyok egyszerű kapcsolatteremtésre, ha a másik személy léte mondanivalóját léte leassanban vagy más kifejezésekkel megismertető léte segít a mondanivalóm megfogalmázását. Fel tudok ismerni és meg tudok válaszolni olyan kérdéseket, amelyek a mindennapi szükségletek konkrét kifejezésére szólnak.	Az egyszerű, rutinizott helyzetekben egyszerű és közvetlen módon eszemek információkat mindennapi tevékenységéről vagy témáiról. A nagyon rövid információkésítés még akkor is képes vagyok, ha egyelőre nem értem meg eléget ahhoz, hogy a társalgásban folyamatosan részt vegyek.	Elbőgölök a legtöbb olyan nyelvi helyzetben, amely utazás során adódik. Felkészülés nélkül részt tudok venni az ismeret, az érdeklődési körömre megfogható, vagy a mindennapi témákról (pl. család, szabadidő, tanulás, munka, utazás, aktuális események) folyó társalgásban.	Az anyanyelvi beszélővel természetesen, könnyed és közvetlen kapcsolatteremtésre vagyok képes. Általában részt tudok venni az ismeret témákról folyó társalgásban, úgy, hogy közben érve kifejttem a véleményemet.	Folyamatosan és gondtalanul fejezem ki magam, ritán keresek szavakat és kifejezéseket. A nyelvet könnyedén és hatékonyan használom a különböző témákról és szakmai kapcsolatokban. Gondolataimat, véleményemet pontosan ki tudom fejezni, hozzáteszteltem a beszélő témáimhoz tudom kapcsolni.	Környedém részt tudok venni bármilyen társalgásban, előbb, nagy biztonsággal alkalmazom a sajátos kifejezéseket és a különböző nyelvi fordulatokat. Gondtalanul, szabályosan, az érvelés formáit kifejezésre is ügyve beszélek. Ha alkalom, úgy kezdem újra és fogalmazom át a mondanivalómat, hogy az szinte fel sem tűnik.
	 Folyamatos beszéd Egyszerű kifejezésekkel és mondatokkal be tudom mutatni a lakóhelyemet és az ismerőseimet.	Egyszerű eszközökkel és mondatokkal tudok beszélni a családomról és más személyekről, életkörülményeiről, tanulmányaimról, jelszavak vagy elvont szakmai tevékenységemről.	Egyszerű kifejezésekkel tudok beszélni élményekről, eseményekről, álmairól, reményeimről és céljaimról. Röviden is meg tudom magyarázni, indokolni véleményem és tervemet.	Világosan és kelte részletességgel fejezem ki magam szemes, érdeklődési körömbe tartozó témában. Ki tudom fejezni a véleményemet valamely aktuális témáról úgy, hogy részletesezem a különböző lehetőségek előnyeit és hátrányait.	Világosan és részletesen tudok leírni bonyolult dolgokat úgy, hogy más kapcsolódó témákról is bevonok, egyes elemeket részletezek, és megindokolom megletezően fejezem be.	Világosan és folyamatosan, elfuzommat a helyzetnek igazolva írok le vagy felek ki bármely, előadásomat logikusán szerkesztem meg, segíttem a hallgatót abban, hogy a lényeges pontokat kiragadják és megjegyezze.
Írás	 Írás Tudok lételepra rövid és egyszerű (például nyaralási üdvözlőket írn. Ki tudom töltetni egyszerű nyomtatványon a személyi adataimra vonatkozó részeket, például a szállás bejelentésére a nevemet, az állampolgárságomat és a címet.	Tudok rövid, egyszerű jegyzetet, üzenetet, vagy magánjegyet, például készírtólevelet írn.	Egyszerű, folyamatos szöveget tudok alkotni olyan témában, amelyet letemek, vagy érdeklődési körömbe tartoznak. Előnyömről és bonyolultaimról magánleveleket tudok írn.	Világos és részletes szöveget tudok alkotni az érdeklődési körömbe tartozó szakmai témákról. Tudok olyan dolgozatot vagy beszámolót írn, amely tájékoztató, érveket és ellenérveket sorakoztat fel valamilyen. Levelem rá tudok világítani arra, hogy milyen jelentőséget tulajdonítok az eseményeknek, élményeknek.	Képes vagyok arra, hogy álláspontomat világos, jól szerkesztett szövegben fogalmazzam meg. Levelem, dolgozatban, beszámolóban úgy tudok beszélni témámról írn, hogy a fontosakat tartott dolgokat letelem. Stílusomat az olvasóhoz tudom igazítani.	Tudok világos, gondtalanul, elfuzommat a körülményekhez elfuzommat letezked szöveget írn. Meg tudok fogalmazni olyan bonyolult levelet, beszámolót és cikket, amelyek jó tagolása segít az olvasót abban, hogy a lényeges pontokat kiragadják és megjegyezze. Össze tudok foglalni szakmai és irodalmi műveket, tudok rólok kritikai elemzést írn.

A Közös Európai Referenciakeret (KER) - © Europa Tandem

## **Kutatási protokoll**

### **1. Interjúkérdések**

A kutatás megkezdése előtt kutatási protokoll készítése szükséges, amely egyrészt az adatgyűjtés folyamatát, másrészt a szükség esetén használandó kérdéseket tartalmazza.

A kérdések témákat jelölnek meg, amely területeket az interjú során érinteni kell. A beszédhelyzetből alakul ki, hogy az interjúer kérdése nélkül is beszél a interjúalany az adott témáról, vagy szükséges terelő, illetve célzott kérdést feltenni. A kérdések megfogalmazása segít rendszerszerűen látni az éritendő témákat, így előfordul, hogy egy-egy kérdéskör több témánál is előkerül más fókusszal.

### **A demográfiai adatokra vonatkozó kérdések**

Mi a neved?

Hány éves vagy?

Hol laksz?

Mikor születted? Hol születted?

Vannak testvéreid?

Hány évesek?

Mi a nevük?

Mi a szüleid foglalkozása?

Hány évesek?

### **Család**

Van családod?

Vannak testvéreid?

Hol él a családod?

### **Az identitásra vonatkozó kérdések**

Milyen nemzetiségű vagy? Hol születted?

A szüleid hol születtek?

Milyen vallású vagy? Miért?

Kendőt hordasz. Miért?

Milyen nyelven beszéltek otthon?

A szüleid milyen nyelven szólnak hozzád?

A testvéreiddel milyen nyelven beszélsz?

Szoktak bántani azért az iskolában, mert más nyelven beszélsz, más országból jöttél, más vallású vagy, másként nézel ki, másként öltöazol?

Szerinted miért bántanak pontosan? A felsoroltak miatt, vagy más okuk van rá?

### **Nyelvi készségek**

Otthon ... nyelven beszélgettek a szüleiddel. Szoktál ezen a nyelven olvasni és írni?

Szeretsz ezen a nyelven olvasni és írni?

Az iskolában magyarul tanultok az órákon. Mi a legkönnyebb magyarul?

Írni vagy olvasni könnyebb? Miért?

Melyik a kedvenc tantárgyad? Miért?

### **A menekülés útja**

Milyen országokon át jöttek?

Mennyi ideig tartott az út?

Milyen körülmények között utaztak?

Hogyan érezték magukat közben?

### **A magyarországi tapasztalataik**

Iskola – tanórák, tanárok, osztálytársak

Munkahely

Különbségek és hasonlóságok

Lakhely

## **2. Adattárolás**

Az adattárolás szisztematikus archívumban történik:

Az interjúk hanganyaga tárolása két különböző tárolóeszközön (A hozzáférés kódolva)

Az interjúk átirata nyomtatva és elektronikus formában egyaránt tárolva

## **3. A személyi adatok védelme**

A felvételeket kódolt tárolása, hogy a hangok alapján ne legyen beazonosítható az adatközlő

Az átiratok maszkolása: a nevek és a helyszínek kódolása, megváltoztatva vagy teljesen törölve.

A szülőktől a beleegyező nyilatkozat aláírása – tolmács segítségével

3. számú melléklet

**A civil szervezetekkel készített interjúk adatai**

Szervezet neve	Interjú időpontja	Interjúalanyok
Cordelia Alapítvány a Szervezett Erőszak Áldozataiért	2015. október	igazgató MID tanár
Református Missziói Központ	2015. november	igazgató MID tanár
Artemisszió – az Interkulturális – Alapítvány	2016. január	projektvezető programszervező
Menedék Migránsokat Segítő Egyesület	2016. március	projektvezető szociális munkás

## 4. számú melléklet

**Az interjúk adatai**

Interjú címe	Időtartam	Szószám	Rögzítés ideje
Tanár 1. számú interjú matematika–környezet és napközis tanító	23:47	2.972 szó	2016. június 6.
Tanár 2. számú interjú tanító	20:00	2.829 szó	2016. június 6.
Tanár 3. számú interjú fizika–matematika szakos tanár K: kémia szakos tanár	26:21	3.376 szó	2016. június 22.
Tanár 4. számú interjú Fariba osztályfőnöke földrajz–biológia szakos tanár	31:40	5.260 szó	2016. június 22
Tanár 5. számú interjú MID tanár	27:47	4.015 szó	2016. június 3.
Fariba 1. interjú	52:24	7.395 szó	2016. május 20.
Fariba 2. interjú	17:28	1.686 szó	2017. június 5.
Amir 1. interjú	21:33	2.457 szó	2016. május 20.
Amir 2. interjú	13:05	1.359 szó	2017. június 5.
Szülői interjú	27:15	2.048 szó	2016. május 10.
Szociális munkás			2016. április
Összesen	4:21:20	33.397 szó	

### Az interjúk leiratai

I. számú tanári interjú T: matematika–környezet és napközis tanító I: interjúer	2016. június 6.
---	-----------------

Interjúer (I):Jó, hát annyit beszéltünk már eddig, hogy 78 óta az iskolában dolgozol, akkor már sokat látott, tapasztalt pedagógus. És a negyedik osztálynak a két osztályfőnök közül az egyik. És akkor a Máténak az osztályfőnöke. (Korábban elmondta a pedagógus, hogy Mahdit Máténak nevezik.)

Tanár (T): Igen.

I: És mit gondol a Amirról? Milyen kisgyerek Amir? Illetve hát nem is olyan kicsi talán...

T: Nagyon érdekes és megfejthetetlen számomra, hogy milyen sérüléseket hordoz magába, látszólag nagyon belevaló kisfiú, edzésre jár, birkózik meg ökölvívás, ha jól tudom, ő és ő mind a mellett iszonyú érzékeny. Tehát nagyon nagyon könnyen elsírja magát, ami nálunk a fiú poszton nem biztos, hogy pozitív. Tehát...

I: ...mhm..

T: ...hogyan Amir mindig bőg.

I: Mhm, ezt így mondják is neki.

1:00

T: Ez így elhangzott már. Ide jár a nővére is hetedik osztályba, vele sokkal közvetlenebb kapcsolat van, tehát hogyha bármit szeretnék a szülők tudására hozni, akkor a nővérén keresztül történik. Amir nem nagyon kötelességtudó. Muszáj volt jelezni a szülők felé, hogy nem ír leckét.

I: Mhm.

T: Nagyon furcsa órarendünk van, tehát van egy úgy nevezett ebéd óránk, az a 6. óra, és 7-8. óránk is van. A közösségben nagyon furcsa szerepet játszik, ő látszólag ő szívesen focizik a fiúknál, ami nálunk nagyon fontos, hogy jól belekerüljön.

I: Igen, ezt ő is mondta egyébként, hogy szereti csinálni.

T: Ööö de azt már nem tudja elviselni, hogy van néhány társa, aki sokkal ügyesebb nála.

I: Mhm..

T: Ők kifejezetten edzésszerűen járnak focizni, úgyhogy..

2:00

I: És akkor mit csinál, amikor az a nem tudom elviselni?

T: Sír

I: Sírva fakad

T: Sír

I: Aha, és mit gondol mitől lehet ez? Mi lehet az amitől, gondolom, nyilván nem mondta a gyerek, hogy, de azért pedagógusként az embernek vannak ilyen megérzései?

T: Nekem a megérzésem egyértelmű, hogy olyan szörnyűségeket látott, ment keresztül, hogy országról-országra mentek, vándoroltak, ami őt nagyon megviselte.

I: És erről beszél egyébként?

T: Nem.

I: Erről az utazásról?

T: Nem, nem, nagyon zárkózott, én sokkal többre számítottam, amikor megérkezett, mert amennyire jól beszél magyarul, tehát nem volt az a probléma, mint a bangladeshi gyerekek esetében, hogy egy szót nem tudott se a szülő, tehát beszélni sem tudtunk. Az viszont nagyon pozitív élményem volt, hogy az anyáknapi ünnepségre megérkezett az édesanya, és a nővér fordított, fordította, hogy éppen egy nagyon kitűnő anyáknapi műsort állított össze a kolléganő, amiben a szülők vetélkedtek. Tehát fel kellett a gyerek kedvenc játékát a fotóról ismerni, a kis kezét árnyasziluettből és akkor lehetett kódszám, és akkor jutottak el az ajándékig. És látszólag az édesanya nagyon meghatottan nézte, részese volt, fölismerte,

3:30

I: Mhm.

T: A kislány segített neki, a nővér.

I: Aha

T: Mondom, a gyanúm az, hogy nagyon sok mindenben mehetett át ez a kisgyerek, és kisgyerekként ezt átélni ez..

I: Hát traumatikusabb

T: Igen, igen, igen



I: És a szülőket hogy látja? Milyenek lehetnek ők? Én egyetlen egyszer találkoztam velük, nem ismerem őket.

T: Én se többet, mondom egyszer, amikor beiratkoztak, beszélni nem tudtunk.

4:00

I: Mhm

T: Csekélyke angol tudás, és ők sem jól beszélnek angolul..

I: Igen,

T: tehát elég nehéz volt így, megpróbálunk a kolléganőmmel közösen általában úgy megfogalmazni információkat, hogy tudja a szülő, hogy angol kollégák segítségét kérjük, mi mondjuk és ők fordítják.

I: Mhm..

T: Érdeklődni nem érdeklődtek a , és én matematikát tanítok meg környezetismeretet, és az osztállyal én nem fogom tudni leosztályozni,

I: Mhm.

T: Tehát egy szöveges feladat gondot okoz, ha leírom neki, hogy most szorozni kell, akkor

I: szoroz,

T: akkor szoroz, kicsit más módszerrel, de engem soha nem zavart, hogyha más módszerrel, csak a lényeg, hogy számolja ki.

I: Mh, értem, értem. Egyébként ő azt mondta, Amir, hogy ő nagyon szereti a matematikát. Ez egy ilyen, amikor kérdeztem tőle, mi a kedvenc tantárgyad? Hát a tesi, meg a matek. (Nevetés) Azt így nagyon. Ja, és kiemelte, hogy a kígyókat azokat nagyon szereti. Szóval itt a környezetismerettel is van azért egy kapcsolódás. Aha, és azt hogy érzi, látja, most már azért Ön tanított sok migráns gyereket. Ugye?

5:22

T: Igen, igen

I: Ugye azért ez nem az első eset. Hogy mi okozza a legnagyobb nehézséget? Tehát amikor már mondjuk tud beszélni, Amir azért elég jól tud beszélni. Hogy akkor mi okozza, ami közel áthidalhatatlan?

T: Hát gondolom, és ez tényleg hosszú évek tapasztalata, hogy egész más kultúra

I: Mhm

T: Most van szerencsém, Amirnek a társai közül két bangladesi gyerek ját hozzánk, egy amerikai, egy izraeli öö kisfiú, tehát nagyon sokszínű

I: mhm

6:00

T: tarka osztály. És én azt látom, hogy nála hogy lustább, mint a többi, nem akar sok esetben, és ha még tudja is, akkor sem

I: mhm

T: jelentkezik. Tehát visszahúzódó.

I: Tehát van benne valami gát, ami miatt

T: Igen

I: ami megakadályozza

T: igen

I: aha szóval ez inkább a nehézség, hogy kulturálisan másképp szocializálódott. Egyébként abban lát különbséget, ez szakmai érdeklődés, mondta, hogy kultúrák eltér, ez mondjuk a viselkedésben. De mondjuk ő azért járt három évet iskolába Iránban. Ott másképp tanulják a matematikát?

T: Szerintem biztos

I: Ez így, tehát ez így látszódik, hogy...

T: Igen

I: És ez miben nyilvánul meg? Vagy akár konkrét példát is mondhat.

T: Magyar oktatásban a testi fenytés az nem módszer. khkh X évvel ezelőtt valószínűleg, még az én gyerekkoromra visszagondolva volt,

I: Mhm, mhm, mhm..

7:05

T: Volt tettegesség, ahogy az ember közelít felé, életemben nem ütöttem meg gyereket,

I: Mhm, mhm, mhm.. összehúzódik

T: visszahúzódik, tehát én gyanítom, nem tudom biztosan, csak érzem..

I: valószínűsíthető, hogy van

T: .. hogy ott testi fenytés is előfordulhatott.

I: Mhm, mhm.. Ja, és akkor emiatt is

T: rákérdezni sosem

I: de hogyan kérdezze az ember, ütöttek a másik iskolában?

T: Igen, igen, igen pontosan.

I: Aha, aha, igen

T: Én úgy gondolom, hogyha a gyerek beszélni akar valamilyen élményéről, akkor azt meg kell hallgatni, de erőszakosan ezt kiszedni belőle, azt nem lehet.

I: Úgyse lehet, igen

T: Aztán a másik az egyéniségéhez az is hozzátartozik, hogy időnként cserben hagyja a közösséget, és az

I: Mhm, és az mit jelent?

8:00

T: Mi dráma osztály is vagyunk, tehát a Szív Kamaraszínházzal van kapcsolatunk, és most a vizsgánkra készülünk, holnap lesz az előadás, őo nagyon büszke voltam rájuk, olyan darabot próbáltunk, ami nem egy kötött szövegkönyv, önmaguk találtak ki egy kis jelenetet, amit a tanárunk fölfűzött, hogy kisgyerek, Brúnó, a főszereplő kapcsolgatja a tévét, és akkor mit lát a tévébe

I: Mhm

T: és többek közt ő volt a fiú, érdekes módon hát a fiúk harcos jelenetet, meg rabló, meg pandúr, meg

I: mhm

T: minden van benne. Ő játszotta a királyt, igen ám, de az edzés az ütközött neki a drámaóránkkal, és a végén mondta, hogy ő még sem vállalja el a az utolsó pillanatban kellett királyt szereznii, akit kirabolnak

I: mhm

T: mert

I: mhm mert olyan a történet.

T: És akkor ez nagyon rosszul esett a társainak, hogy ő ebben a helyzetben igen is. Közösségünk van olyan erős, összetartó, hogy ez most egy feladat, akkor meg kell tenni.

9:05

I: Mhm. És ilyenkor hogyan reagál a többi gyerek?

T:Hát nagyon haragudtak rá.

I: Mhm

T: És akkor úgy szemtől-szembe megmondták a véleményüket, hogy ez cserbenhagyás, és igen is a vizsgára kell, és akkor én szegényt beszorítottam a sarokba, hogy akkor nyilatkozzon, tudja vállalni vagy nem tudja.

I: Mhm

T: És akkor mondta ki, hogy nem.

I: mhm, mhm

T: Tehát akkor nem is szeretne ebben részt venni, és akkor kerítették egy, nem sok szerep, ül a király, és elrabolják vagyonát. Ennyi a szerep

I: mhm, nem egy

T: főszerep

I: fontos szerep, mert nyilván a király

T: Viszont ahogy beszélgettünk, már erről, viszont nagyon szeret a gyerekekkel együtt lenni, tehát volt olyan, hogy inkább még egy órával tovább maradt, mert tudta, hogy ritkán jutunk ki a játszótérre, de akkor úgy velünk akar lenni.

I: Mhm

10:00

T: és utána ment el.

I: Tehát vágyik arra, hogy

T: Igen, igen

I: És az osztályon belül milyen a helyzete? Mennyire elfogadott? Most értem, hogy ez a dráma nehezíti nyilván, hogy mennyire tudott beilleszkedni, mert most jött, ugye, szeptember-október körül? Október körül.

T: Öö igazán barátja nincs.

I: Mhm

T: A padtársa egy nagyon kis erőszakos, tűzről pattant férfiember,

*(nevetés)*

T: és ez állandóan lesi, hogy Amir mit csinál, és mint egy beépített kémfőnök, állandóan tudomásunkra hozza, hogy a nak nincs kész a leckéje, Amir miért nem csinálja? Szerintem ez így súrlódásokat okoz

I: eredményez. Mhm, mhm értem.

T: De minden esetre a figyelmet megkapja a társaitól. Tehát egy jó kis közösségről van szó.

I: Hát, azért az jó, mert ennek van egy megtartó ereje. Most függetlenül attól, hogy.. Tehát egy olyan közösség, ahol akár azt is lehet mondani, hogy ezt most nem akarom csinálni, bármennyire is negatív ez, de nyilván azért ennek van egy, tehát bizalmat feltételez mondjuk Önnel szemben. Akár mennyire is egy sarokba szorított helyzetben. Most én ezt így csak külső szemlélőként, ahogy..

11:11

T: Viszont tudomásomra jutott, hogy nem marad a közösségünkben, mert \*\*\*ba fognak költözni,

I: Mhm, mhm és akkor jövőre lehet hogy már nem lesz itt.

T: És a gyerek szempontjából azért egy biztos állandóság

I: azért az fontos

T: nagyon fontos lenne, és ahogy tudom, hogy Irán, tehát a hazája, Irán, Bicske

I: tehát különböző állomásokon keresztül.

T: És akkor most végül is megszokta ezt a közösséget, és én félttem, hogy megint egy újat

I: egy újat. Mhm És amikor elkezd sírni, akkor mi, mi szokott, hogyan történik? Hogyan kezd el? Valami éri, valami hatás és akkor ő egyszer csak elkezd sírni

T: igen, igen

I: És akkor mi történik utána, hogyan nyugszik meg? Hogyan?

12:02

T: mhm, nagyon jó kis közösség, ezt már említettem, tehát akkor biztos, hogy a kislányok öö ilyenkor anyai ösztön kitor belőlük, és hát hogyha dráma van akkor ők most segítenek

I: mhm

T: és próbálják megvigasztalni, és akkor öö kicsit úgy érzem, hogy összeszorított foggal

I: aha

T: megy tovább. Túlteszi magát.

I: Aha És ilyen csúfolódás, vagy ilyesmi az osztályban van? Mert erről nem beszélnek a gyerekek soha, azért kérdezem a pedagógusokat (nevetés), hogy ők hogy látják? Mert ez szokott, ez egy ilyen tipikus dolog, hogy migráns gyerekek szoktak céltáblaként szerepelni egy-egy közösségben.

T: Ööö így céltáblaként nem, de sokszoros visszatérő sírását már szóvá tették neki a gyerekek. tehát miért bőgsz, amikor te fiú vagy.

I: Mhm

T: tehát inkább egy ilyen szerep (*nevetés*) nem tudom mi, szerep

I: igen

13:01

T: szerep kérdés. Hát erőszakolni, hogy barátkozzanak vagy azt semmiképpen nem tettük meg,

I: de azt nem is lehet

T: nem is lehet, de úgy érzem, hogy mindazon által, hogy ezeket elmeséltem, jól érzi magát a

I: aha

T: a helyén.

I: Szeret idejárni azt mondta, hogy ez nagyon jó iskola. Igen, tehát ez.. Ugye, nyilván jelentős feszültség az, hogy el kell hagyni esetleg az iskolát, vagy ez így egy állandókérdés, hogy még meddig járhat ide,

T: igen

I: igen ez biztos nagyon sok feszültséget okoz. És szerinted milyen, hát ez most ilyen furán fog hangzani, hogy milyen stratégiái vannak, mondjuk a belső feszültség levezetésére, mondjuk a síráson kívül. Nyilván az egy. Valószínűleg nagyon feszült lehet. Nyilván azért kezd el sírni. Másként tudja magában kezelni ezt? Hogy látod ezt?

T: Amikor bosszantja valami?

I: Igen, igen. Amikor mérges

T: Akkor egyszerűen belerúg

14:00

I: Aha

T: székbe, asztalba.

I: Aha, tehát vannak ilyen düh

T: Igen

I: És ez mennyire zavaró így az osztályban, nem tudom a többi gyerek milyen, ők rúgdosnak-e

T: Nem

I: nem jellemző

T: nem, én úgy érzem, tehát annyira nem

I: És így a többi migráns gyerekekkel mennyire tud együttműködni vagy mennyire ööö ha egyáltalán?

T: Nem nagyon barátkozik

I: mhm

T: de hát annyira különbözőek, a két kis bangladesi úgy a család is ismeri egymást, volt úgy hogy ööö de ők egy kis állam az államban.

I: Mhm, mhm

T: A az amerikai kisfiú az beteg,

I: Mármint hogy *(nevetés)*

T: Hogy hívják ezt hivatalosan?

I: Pszichésen?

T: Van ez az ADL

I: Aha, igen igen tehát ez a hiperaktív, koncentrációzavar

T: És gyógyszerezik, és az amerikai

I: Gyógyszert is kap, aha..

15:00

T: és az amerikai nem engedélyezik itt Európában, tehát egy gyengébbel kísérleteznek, és az kiszámíthatatlan.

I: Mhm

T: Tehát vele nincs Amirnak kapcsolata

I: És Önnek Önök hogy tudják ezt megoldani, most a te és az osztályfőnök pár. Most direkt nem mondom a nevet, na. Ezt hogyan tudjátok kezelni?

T: Van egy külön szülői üzenőfüzet,

I: ez nagyon súlyos, nagyon súlyos, tudo, \*\*\*\*\* (nevetés).

T: Most azt találta ki a kezelő orvosa, hogy minden nap, minden órán, minden tanárnak jelezni kell,

I: mhm

T: hogy kikészült, ott van, csinálja, nem csinálja, megjegyzések. Esetleg hogyha valami extrát csinál, akkor azt is kiemelni.

I: És ő hogyan, miben nyilvánul meg, most el tudom képzelni, mondjuk ez az extrém viselkedés. Tehát mi, hogy kell ezt elképzelni?

T: Figyelemkoncentráció teljes hiánya, ő most már nekem van egy a szemüvegtartóban szótáram, amikor végképp nem akar csinálni valamit, akkor angolul próbálom neki mondani, hogy most ezt kell. De hát nem várom, hogy egy szöveges feladatot megértsen, ellenben a műveletet el kéne végezni.

16:15

I: Mhm

T: na most vele tényleg Amirnek semmilyen kapcsolata nincs, mert ő, nem is lehet

I: Mondjuk egy ilyen gyerekkel nehéz is, tehát ez a gyerek más gyerekekkel is nehezen tud.

T: Igen, igen. Van még egy kisfiú, ő izraeli, vele szokott játszani.

I: Mhm, mhm

T: De ő régebben van Magyarországon és sokkal, sokkal sokkal jobban beszél, mint Amir.

I: Pedig Amir is jól beszél magyarul.

T: Igen, ő elég jól tud, igen.

I: Mondjuk, hogy ilyen kommunikációs szinten jól tud, meg más az hogy egy szakórán hogy tud, hogy tud teljesíteni. És ezt hogyan tudod megoldani, hogy végül is az látszik, hogy van egy nyelvi színesség, ugye?

17:05

T: feszültség, ugye

I: igen, igen. Onnan, hogy tök jól tudok, és egyébként hiperaktív vagyok, és ezzel hogyan, mondjuk egy matekórán, hogy tudod ezt kezelni. Vagy tudsz-e egyáltalán valamit kezdeni ezzel?



T: Hát megkíséreltem, és amikor ugye, mondjuk frontális osztálymunka megy, akkor ööö a többiek csinálják a dolgukat, és akkor én odamegyek hozzájuk, és akkor

I: egyesével valahogy

T: így tudok differenciálni.

I: Mhm, mhm

T: Magyarórán a kolléganőm el fogja mondani, ő külön feldatsort állít nekik össze.

I: Mhm, mhm És van ez a *Együtthaladó* tankönyvcsalád, nem tudom, biztos ismered, ezt lehet használni? Tehát van ennek bármi?

*(Hárító mosolygásos szünet)*

I: Nem? Nincs? Nyugodtan, ez semmi. Én szerintem rettenetesen rossz, ezt én gondolom, én nem tudom használni, én is kétnyelvű gyerekeket tanítok

T: Én matekból meg környezetből ugyanazt, amit a magyar gyerekektől elvárok.

I: mint más gyerekektől. És akkor azt valahogy...

T: de osztályzattal ritkán értékelem őket.

I: Mhm, mhm, értem

T: Amirt sem.

I: Mhm

T: Tehát ő bizonyítványában részt vett fog kapni.

I: Jó, de legalább itt van az órán, és tudja, mi történik. És szeretik a gyerekek a mondjuk a környezetismeretet? Mondjuk a matek azért az egy olyan könnyebben lehet absztrakt miatt, környezetismeretet, mit gondolsz?

T: Az a baj, hogy mi kéttannyelvű osztály vagyunk, és heti 1 környezetismeret az kevés.

I: Aha, aha

T: Tehát örült tempóban kellene Magyarország földrajzát megtanítani, és most hogy kirándulni voltunk három napra Esztergomba az osztállyal, döbbenetesen szemléltem a tanösvényes vezető néni rákérdezett, hogy akkor most hol vagyunk, milyen Nemzeti Park,

19:03

I: és se kép se hang, mhm

T: képszakadás

I: Jó de mondjuk ezt szerintem, bárhol máshol megkérdeznék

T: és akkor hol vagyunk? Az Északi-középhegységben, akkor már majdnem sírtam. *(nevetés)* A Bazilika ablakából kinézve azt mondta, hogy az Szlovákia

I: és ott van a Duna

T: ott laknak az oroszok *(ujjdobogtatás)*

I: Jó tehát hogy, jó de tárgyi tudásra nem nagyon lehet itt építeni. Ez a lényeg *(nevetés)*

T: Úgyhogy döbbsen szemlélttem, mondtam is, ki tanítja nektek a környezetismeretet.

I: Jó, de hogy lehet, szóval tényleg, tehát öö

T: ez nem erről szól.

I: Igen

T: Nem erről kellene, hogy szóljon, mert egy ilyen jellegű oktatási rendszerben, ami mondjuk két nyelven folyik, gondolom azzal küzdenek, hogy mi az hogy közephegység, tehát ott még a szavakat is meg kell tanulni, tehát

I: igen

T: egyáltalán hogy

I: időjárást tanulnak, úgyhogy

20:00

T: tényleg és akkor hogy van ez, tehát akkor nem elvárható, hogy a negyedik osztályos környezetet heti egy órában lenyomni. Ez így akkor a tanár válogat?

I: Igen

*(nevetés)*

T: Mondjuk hál istennek a kolléganőmmel év elején leültünk, és akkor ő erre teszi a hangsúlyt, ööö meggyőződésem, hogyha nincsen magyar fogalom mögötte, akkor azt nagyon nehéz angolul megtanulni.

I: Igen, hát ez így van.

T: És akkor jönnek ilyen dolgotok, hogy a csiga az gerinces állat.

I: De ez nagyon-nagyon fontos, ez egy roppant fontos meglátás, amit most mondtál. Ha nincs az anyanyelvén fogalma róla, akkor hiába tanulja. Igen, ezt el szokták felejtetni a kétnyelvű oktatásban. Ezt konkrétan, de ez azért izgalmas, mert én szoktam olvasni, igen, szakirodalmat, tehát én olvasok cikkeket angolul, de ott elég nagy kutatási anyag van. És ott ezt mindenhol leírják. És itt meg, ez így nem jelenik meg. Mondjuk nyilván

nehéz egy bangladesi gyereknek az anyanyelvén elmondani *(nevetés)* középhegység, nyilván, de mondjuk ez lenne a legjobb, mert akkor ahhoz képest, tudná magyarul, és tudná esetleg angolul.

21:10

T: Igen.

I: Igen. Hát szóval a szaktudás, az van, csak óraszám nincs. *(nevetés)*

T: Igen.

I: Igen, szóval És szere, szere... Jó ez neked, hogy ezek a gyerekek ott vannak?

T: Igen!

I: Szereted? Szóval ez így jó?

T: Annyira színessé teszi az életünket, annak idején matematikából az alaki, helyi, valódi érték, azt nagyon nehezen értették. És amikor kipattant a kis bangladesi gyerek, és a számokat leírta, hogy egészen máshogy, és akkor ugye aláírtuk még római számmal, bangladesi módon is, ráadásul az angol énektanárunk szenzációs ember, egy bangladesi dalt tanultunk meg, az ő nyelvükön,

I: tehát akkor lehet így kötni,

T: igen, igen, és ez ööö sokszínűvé teszi

21:58

I: mhm, meg hát ez a többi gyereknek is ez egy tök nagy élmény, hogy van más is

T: És sőt hát, nálunk különben divat, hogy születésnap esetleg egy kis vendégséggel jár, tehát megkínálja az ünnepelt azosztálytársait, és valamilyen ünnepi. Például a bangladesi kisfiú megkínálta a többieket, hogy nekik ez egy ünnep, és akkor

I: mhm

T: igen, tényleg

I: mhm, igen

T: nyitott lesz így a magyar gyerek is ügye a világra, és rögtön megkeressük a földgömbön, hogy ez hol van ez az ország

I: mhm. Na, akkor mégis csak középhegység vagy Esztergom *(nevetés)*

T: Esztergom az Északi-középhegységben van, de nem baj.

I: Igen, de legalább, hát mondjuk legalább tudja, hogy atársa honnan jött. Hogy a földgömbön kicsit fordítani kell rajta.

T: igen

I: ő messziről jött

T: igen, igen

22:57

I: Igen, ez egyébként fontos tanárként, hogy az ember hosszú ideje csinálja, azért már van olyan, hogy a hócsukája van tele, nem? *(Nevetés)* Legalább egy kicsit valami történik. leülünk és pedagógusokkal és..

T: igen

I: én nagyon, olyan húsz éve tanítok, felnőtteket, gyerekeket, szóval nekem azért nem ez az egy iskolában folyamatosan, de hogy én is érzem magamon, hogy azért van hogy már nincs olyan nagy kedvem. öhhööm. Megint ugyanazt, ugyanazt magyarázom ötszázadszorra, tudom, hogy mit nem fog érteni, és akkor mégis csak van valami, ami megmozgatja az ember agyát, nem?

T: Igen.

I: Jól hát nagyon szépen köszönöm, hát nagyon informatív volt, tehát itt most már nem is nagyon kell nekem bármit kérdezzek, szuper, tényleg. Szereted csinálni, mi? Szeretsz tanár lenni?

T: Mhm *(nagy mosoly)*

2. számú tanári interjú	2016. június 6.
T: tanító	
I: interjúer	

Interjúer (I): Szóval a migráns tanulók szempontjából igen.

Tanár (T): Igen. Hát abból a szempontból szerintem kiemelkedő a mi iskolánk, biztos.

I: Mhm

T: Mert hogy öö nem tudom, hát hogy vannak olyan diákjaink, most nem a Amirról, bár ő is szerintem olyan iskolából jött, az előző, ahol nem tudom, milyen szinten volt ez, hogy a magyart tanították-e neki külön.

I: Hát semmilyen (*nevetés*)

T: Azért, igen

I: Ezt egyébként tőle tudod, vagy te gondolod?

T: Csak a, azt a nem is tudom 13.

I: Dongóba (*Interjúer megsúgja*)

T: voltak, tehát ott biztos nem tanítottak, mert hogy több olyan más, más tanulónk is van, akik 3-4 kerületből jöttek, és azt mondták, hogy semmi semmit nem foglalkoztak vele, és hát hogy egy évig szinte nem is nagyon beszélt magyarul.

I: Mhm, mhm. És Amir mennyire tudott magyarul, amikor jött?

T: Ő szerintem nagyon jól tud magyarul beszélni, tehát ő megérti, amit mondunk.

1:00

T: Ööö konkrétan nem tudom, hány éve van itt Magyarországon, mert ugye Debrecenben is volt a táborban, tehát utána költöztek Budapestre, és hát szerintem jól megtanult magyarul.

I: Mhm és beszélni is, tehát azt én is észrevettem, hogy mindent ért.

T: Mindent ért igen

I: És beszél?

T: Beszédben is, és szerintem mindent, válaszolni is mindenre. Hát most azt, hogy magyarból mennyire, mhmm igazából én azt érzem, hogy azt a \*\*\*-val is szoktuk beszélni, hogy egy kicsit úgy megrekedt.

I: Mhm

T: Tehát egy szintig eljutott, és azon ő olyan jól elvan.

I: Mhm

T: És onnan hát ő próbálkozik, hát például magyarból a könyvbe próbál dolgozni velünk együtt.

I: Mhm

T: De, tehát nem érzem rajta azt a nagyon nagy lelkesedést, hogy de én akarom, míg a többi ilyen tanuló, bár mondjuk ott se beszélhetek mindenkiről, a másik kettőről, akik nagyon jelentkeznek, és jönnek, és kérik a feladatot, de akkor adjam és külön, és akarják, és akkor ő hátul olyan jól el üldögél a maga babérjain, és aztán úgy vagy csinálja, vagy nem.

2:14

I: És az mitől függ szerinted, hogy csinálja vagy nem?

T: Nem tudom, szerintem az hogy milyen hangulatban van, milyen kedve van éppen.

I: Mhm

T: Hogyha akarja, akkor akkor csinálja, meg akkor kérdez és jön, hogy akkor ezt csinálhatom, és szeretnék velük együtt haladni. Persze és akkor mondom, hogy mert hogy ugyanazok a könyvei megvannak, mint a negyedikeseknek, sőt neki van másodikos könyve is, tehát még pluszba adtam könyveket, amiből gyakorolhat. Akár nyelvtanból is, és mondtam mindig, hogy hozhatod, és akkor adok belőle feladatot.

I: Mhm, mhm

T: Tehát akár mondom, egy nyelvtani részből is, vagy akár olvasási

I: És a nyelvtant mennyire tudja venni? Mert ez ugye nehéz terület, akár magyar gyerekeknek tehát magyar anyanyelvű gyerekeknek is, ezt tudjuk, hogy ez azért nehéz.

3:03

T: Hát öö mennyire tudja venni. Ragozni szerintem elég jól tud, hát magát a mondat összerakás abban jó, öö viszont tehát ami ilyen, ami már komolyabb tehát ilyen szófajok, meg ilyenek, azt már nem

I: Mhm

T: tehát azokat még nem tudja.

I: És az osztályodban egyébként a magyar gyerekek mennyire.. Amúgy nekem is van negyedikes osztályom, kétnyelvű gyerekek, tehát

T: Igen

I: ugyanez, és öö tudom, mi a Mozaikos tankönyvet használjuk, rettenetesen nehezen tudok vele, én nehezen tudok velük, ezért kérdezem, a magyar gyerekek, nekem nincs tapasztalatom magyar iskolában egynyelvű magyar gyerekeket nem tanítottam soha, tehát csak mindig ilyen mindenféle keveredést

T: Igen

I: Hogy az átlag magyar gyerek mennyire veszi például a szófajtant? Mert ugye ott már azért minden van: felszólító mód, feltételes mód

T: ige

4:00

I: már mindent kell keresztbe

T: az átlag gyerek szerintem hát egész jól a szófajokat, az alapszófajokat egész a főnév ige azt tutira

I: aha

T: hát már azt már harmadikban is vesszük, negyedekre az már úgy

I: rögzül

T: rögzül, ööö hát még a számnév melléknév az még nehezebben.

I: hát igen, ott nincs is nagy különbség

T: igen, igen nem érzik annyira, a maga az igéből ez a leges-legutolsó ez a feltételes mód, kijelentő, felszólító az még nehezen megy. Tehát a feltételes, ami nehezen megy

I: Az a legnehezebb szerintem is.

T: Igen

I: Mert nincs mivel, mert most hogy

T: igen

I: Ha nagy lennék

T: Mert még a felszólító az ok, mert ugye a felszólítói mondatból abból azért az lejön, hogy ugye másodikban tanuljuk a mondatfajtaikat tehát azért az azért negyedekig az beérik, igen. Szóval nem könnyű nyelvtan, ezt én mindig mondom

I: igen

5:00

T: Van nekünk olyan gyerekünk, aki briliáns olvasásból, és tudja, hogy a nyelvtan az nem megy neki. Hát azért négyes mondjuk magyarból, ez is szokott nálunk vita tárgyát képezni, hogy most az olvasást és a nyelvtant jó lenne külön osztályozni, mert mi együtt osztályozzuk, tehát ez is ilyen

I: Nem a legideálisabb, igen. És akkor ehhez képest most láttuk, hogy milyen a magyar gyerekeknek, akik nyilván legalább jól tudnak magyarul (*nevetés*) ezzel legalább nincs gondjuk.

T: Igen

I: És akkor ehhez képest mondjuk egy migráns gyerek, nevezzük így ezt a csoportot, vagy akár Amir, hogyan tudnak, hogy látod?

T: Ööö szerintem náluk az, hogy a beszédet legelőször megtanulja, azt hogyha nem jól ragoz, én szerintem még itt az elején nem probléma, de egész jól mondom, hát az Amir ő egész jól beszél, tehát ő nála a ragozással szerintem nincs probléma, de aki mondjuk másfél-egy éve vannak itt körülbelül a bangladesi gyerekek, ők is egész jól beszélnek

I: Mhm

6:00

T: És ragoznak. Tehát most már mondatok

I: mhm

T: próbál magától írni, mert most már szoktam olyan feladatot is adni, mit tudom én képről, tárgyról akkor ne csak a nevét írd le, ha próbálj mondatot is írni,

I: mhm, mhm

T: és ugye akkor abban már ragozás is eleve van. És azért ők ketten nagyon jók benne, alakulnak. Szerintem ezt kell először, mert nem azt, hogy az ige, főnév azt majd utána később

I: tehát, értem

T: Tehát először magát az értő olvasást, élő beszédet tanulja meg először is.

I: És akkor abból könnyebb már

T: Igen abból kiindulva kell építkezni, nyilván ez nehéz, igen, mert hogy felső tagozatban is mennyire tud felzárkózni, nem tudom, itt a \*\*\* (*MID tanár*) lesz nagyon nagy feladata majd ötödiktől, hogy hogy ezeket így próbálja koordinálni, hogy akkor végül is mit próbáljon nekik irodalomból tanítani, meg nyelvtanból.

I: Hogy hogyan. És az olvasáskészség, íráskészség azt hogy látod? Most mondjuk Amirra vonatkoztatva.

7:00

T: Szerintem jó. Ő jól megérti a szövegeket is, és hát írni is elég helyesen ír.

I: Tehát még akár a helyesírást is.

T: Igen, igen, igen. Tehát ööö jól rá szoktak érezni egyébként ezt látom, tehát még arra is figyelnek ezt az ly-os pontos j tehát ezt is megérti, hogy van különbség közötté, és akkor melyiket melyikkel. Tehát van olyan magyar gyerek akit meghazudtolnak, tényleg olykor olyan jól, a Amir is jól ír, igen.

I: És azt mondtad, hogy megrekedt. Így fogalmaztál

T: Igen



I: ez egy elég jó kifejezés, azt hiszem erre a jelenségre, hogyha ugyanarra gondolunk. Hogy te mit, te miben látod ezt,

T: mhm

I: mit gondolsz róla, most nem akarok ilyen nagyon faramuci kérdéseket feltenni. Meg hogy mitől lehet ez? Szerinted. Szerinted. Te vagy vele ott heti több órában, mit gondolsz?

8:00

T: Igen, hát ennek a titkát kutatjuk a \*\*\*val már nem tudom mióta, tehát így gondolkodunk rajta, nagyon, tehát nagyon zárkózott tulajdonképpen, és nagyon nehéz hozzá közel kerülni, szoktunk róla beszélni, hogy biztos, hogy szörnyű dolgok történhettek vele,

I: mhm

T: tehát ahogy ideérkezett, meg ahogy tehát ahonnan jött, és hogy annyira, hogy annyira nem is akar ezekről beszélni, meg nem is szeretne róla, és iszonyat érzékeny egyébként, tehát hogyha bármiféle sérelem éri, akkor akkor biztos, hogy elkezd, akár sír is,

I: mhm

T: és hát hogy mitől, nahát ez az mitől?

I: Azt egyébként hogy honnan jött azt tudjátok, azt mondja, hogy honnan érkezik?

T: Ööö Iránt szokta emlegetni, tehát sokszor, hogy oda is mennek vissza, tehát na látod ez az, hogy Pakisztán, Irán, tehát onnan abból a térségből, de nem szokta emlegetni.

9:02

I: Mhm

T: Tehát nem minden napi dolga neki, vagy nem minden napi, hogy erről, hogy erről beszéljen a többiekkel, sőt, hát eljátszogat velük, mikor hogy, hát van amikor jobban, van amikor kevésbé, mondom, hogyha így befelé fordul, megsértődik, akkor viszont nem tehát nem nagyon lehet hozzá a gyerekeknek is nehéz hozzá

I: Nehéz hozzáférni, aha

T: És úgy kimondottan, hogy barátja lenne az osztályba, azt se tudnám mondani,

I: mhm

T: mert nem, tehát nem alakított ki senkivel, ilyen szorosabb viszonyt.

I: Mhm

T: És hát hogy mitől rekedt meg, szerintem ő úgy gondolja, hogy ez így jó, így jól tudok magyarul beszélni, ebből megélek,

I: mhm

T: már az osztályban, tehát azon a szinten, nem osztályoznak mondjuk, mondjuk én csak a magyarról tudok beszélni, nem kap osztályzatot magyarból, csak ugye azt, hogy részt vett-e, és akkor ez így elég.

I: mhm

10:00

T: Más kérdés, hogy a matekból mivel kéne, azt a \*\*\* lehet, hogy jobban tudja, hogy mivel lehetne, vagy kellene motiválni, mert hogy ott viszont, tehát osztályozás van.

I: Mhm

T: És tényleg ott se érezzük, hogy vagy kész van a házi feladatom vagy nem, tehát

I: Esetleges a...

T: Mhm, mhm Meg ezzel a költözéssel is, ugye ő mondja, hogy \*\*\*ba fognak költözni, igen,

I: nem hogy a szülőktől tudom. \*\*\* is mondta, és elfelejtettem neki a legvégén mondani, hogy végül is nem mennek, nem fognak elköltözni, maradnak.

T: Mhm, mert ő szerintem egy fél éve ebben a tudatba van, hogy a

I: Ez az átmenetiség

T: az átmenetiség, igen, tehát lehet hogy ez is probléma, hogy nincs, tehát nem alakul ki, hogy most én. Mert ugye a gyerekeknek a biztonság fontos. Hogy most akkor itt leszünk, és akkor ide most számíthatok rá, hogy több évig ide fogok járni,

I: mhm

11:00

T: mert mondom ez, hogy ő \*\*\*ba fognak költözni. És akkor már lehet, hogy jövőre nem is leszek már itt

I: mhm. És akkor ez lehet, hogy ez visszaveszi a

T: igen, ebben a tudatban ő olyan jól elvan, akkor úgyis egy másik iskolába kerülök megint, tehát

I: mhm

T: lehet, hogy ez is benne van.

I: mhm, mhm, értem. És akkor említetted, hogy nem nagyon vannak úgy barátai, vagy hogy úgy. Hogy, hogy mondjuk ha így ránézel így az osztályra fölülről,

T: igen,

I: akkor mondjuk úgy hol helyezkedik el? Vannak lányok, fiúk..

T: Igen, ilyet a \*\*\* szokott náluk csinálni, és az szerintem nagyon jó, olyan szociometriát

I: mhm

T: és szerintem ő a peremen helyezkedik el eléggé. Tehát úgy egy-két kapcsolata van, de úgy semmi

I: mhm

T: tehát nem is központi, nem is hogy oda-vissza viszonyban lenne valakivel, hogy őt választaná, tudod tehát

I: aha, viszont

T: szerintem igen, a peremen van.

12:00

I: Mhm. És mennyire tud megkapaszkodni?

T: Ez szerintem ez szituáció függő, attól függ hogy ööo hogy ööö a többiekkel fel tud, ami ugye mondjuk ilyen peonza (jojo) például, tehát mivel tudja a kapcsolatot felvenni a többiekkel, tehát ha együtt játszunk, ugyanaz a játékunk, akkor bekapcsolódik, akkor tudnak vele játszani, ha nem, de mondjuk ha labdázásba, fociba, ilyenekbe is őö tehát ilyenekbe is jól együttműködnek, akkor mondom tehát így tanulásban is nem, a \*\*\* ül mellette, aki pont direkt ültettünk mellé fiút, hogy hátha, bár a \*\*\* is elég szóval ilyen szétpakolás, szóval nem igazán figyelek a rendre, mert a Amir is ilyen, de a \*\*\* is megszokta jegyezni, hogy a Amir nem csinál semmit, meg nem akarja a házit csinálni, meg nem írja. Tehát mondom, bizonyos szituációkban jól elvan a többiekkel bizonyosokban meg nem, teljesen így lezárul.

13:05

I: Tehát helyzet függő.

T: Igen.

I: És amikor úgy lezárul, amit mondasz, úgy befordul, vagy talán így is mondtad, hogy úgy el..

T: Igen,

I: akkor mi történik vele, mit gondolsz?

T: Hát egyrészt, ha sérelem éri, akkor, tehát akkor biztos, hogy valami ő úgy gondolja, az ő igazságérzete

I: hogy akkor valami megpendül

T: Igen,

I: aha, fogalmazzunk így

T: megsértették, és akkor onnantól kezdve ugye nehezen lehet visszazökkenteni

I: És hogy lehet, tehát mi mit gondolsz, hogy neki van-e bármilyen stratégiája, hogy visszazökkenjen, vagy külső, mondjuk egy tanítói segítséggel, vagy egy

T: Hát szerintem egy idő ugye mi is megpróbálunk vele beszélni, hogy mi történt, vagy miért volt ez, aztán utána megnyugszik. Tehát szerintem úgy helyre teszi a dolgokat.

I: Magában

T: Magában is, igen, igen, vagy hát nem tudom, mennyire tudja helyre tenni, vagy túllép rajta.

14:00

I: Mhm, mhm

T: Mert ezt tényleg, mondom, nem kommunikálja kifelé, hogy

I: Hát igen, ebben ez a nehéz, hogy ilyen gyerekek általában nem szokták, szóval ez a pedagógus, amit lát. Én ezt azért kérdezem, mert öö nekem is vannak ilyen rejtélyes

T: mhm

I: esetek, és akkor próbálok, meg érzem, hogy vagy akkor valamit csinállok, vagy odamegyek, megsimogatom a fejét, vagy valamit próbálok vele valamit, én kapcsolatba keveredni, én

T: szerintem ezt az elején nagyon nehéz is volt, tehát azt hogy hozzáérni sem igazán, ez a elkapom a fejem, és nem. Most már azért egy kicsit jobb szerintem

I: puhult

T: de hát mondjuk nagy gyerekek, fiúk is, tehát a fiúk nem igénylik annyira, hogy most odamenjél és simogasd és pátzolgasd

I: nem, nem is, csak hogy az ember hogyan próbál, tehát ez a fajta érintés, ez mondjuk úgy visszaviszi az életkorban, és hátha onnan rá tud csatlakozni valahogy. Olyan, az ő kis belső lényére.

T: Nehéz vele tényleg, nem egy könnyű eset

15:02

I: mhm

T: tehát nem egy könnyűt választottál, mert vannak az osztályban, akik idegen ajkúak és sokkal könnyebb velük a kontaktot megtalálni.

I: Aha

T: Mhm, tehát ő nem ez a kategória, amíg a nővérénél meg pontosan az, hogy tehát látszik rajta teljesen közvetlen, és lehet vele beszélgetni és bármiben segít, és jön és

I: Mhm

T: Amirral kapcsolatba, hogyha valami felvetődik.

I: És a szülőkkel mennyire tudtok?

T: Szülőkkel nem nagyon, ööö nagyon barátságosak, aranyosak tényleg, csak így a tesón keresztül tudunk így beszélgetni velük.

I: Azt egyébként nem tudom, hogy tudjátok-e, ez a most jutott eszembe, van egy szociális munkások, ott ahol laknak, az \*\*\* és vele lehet

T: Igen, na ilyet szoktunk, igen

I: na most hogy az embernek mennyire van ideje

T: igen, igen

I: most ott egy gyerekkel szórakozni, de mondjuk ő nagyon-nagyon, én ismerem őt elég régóta, ő egy nagyon, nagyon érti, hogy mi a mi, ő nagyon látja mind a két oldalt, azt is meg azt is, ő egy középső, mediátorként

16:07

T: igen az

I: és ő nagyon profin csinálja, de neki egyébként bármit el lehet mondani. Tehát hogy így

T: az jó

I: csak ezt azért mondom, mert én nem nagyon mondhatom, nem nagyon áramoltathatok ugye itt a felek között, nem mondhatom el azt, amit te itt mondasz nekem, de lehet hogy az \*\*\*nak érdemes lenne ezt elmondani, hogy Amir azért elég nehéz helyzetben van, mert ezt ők nem biztos, hogy így látják. Mert hát ők honnan kapják az infót, tehát őket, a szociális munkásokat be lehet hívni ide.

T: ja, igen

I: érted, nem is kell, vagy telefonon vagy ugorjon már be egy fél órára

T: igen mert én ezt hiányolom egyébként, mert néha ugye főleg az elején úgy segítség kellett, akkor föl-fölvogattuk akár az övét, akár másnak a kontaktot, és akkor volt aki, tehát én szembesültem ilyennel, hogy már nem az,

17:01

I: mhm

T: tehát hogy már nem az a segítő, már továbkköltöztek, továbbadták, már más aki a kontakt, nagyon nehezen lehetett ezt. Tehát tényleg lehet hogy jó lenne egy olyan, hogy bejön az iskolába, vagy mi megbeszéljük, hogy itt találkozunk és akkor beszélgetünk róla.

I: Ez egy tíz perc tehát nem egy hosszadalmas, mert hogy nagyon, nagyon gyümölcsöző. Mert én ismerem az \*\*\*t és tudom, hogy milyen típus, és szerintem nagyon jól, tehát egy ilyen nagyon vicces nő, de nagyon tudja, tehát így nagyon. Én többször láttam, ahogy a gyerekekkel kommunikál, „Na, jól van..” Tehát vele könnyű. Ő egy olyan szociális munkás, akivel nagyon könnyű, mert van olyan szociális munkás,

T: van igen

I: De az \*\*\* jó szociális munkás

T: mhm, mhm

I: Egy ilyen élet

T: Meg akivel gondolom, jóval könnyebben kapcsolatba kerülnek a gyerekek, tehát ilyen közvetlenebb személyiség, akkor biztos

I: Igen, meg neki nagyobb is a függés, tehát ott van egy ilyen oda-vissza. Meg hát az hogy a szülőkkel, ugye mindennapi kapcsolatban van. Ott laknak, ahol a szülők vannak. Tehát nyilván az a gyerek kapcsolatára is nagyon erősen

18:14

T: Hát nálunk is én azt érzem, bár a \*\*\*-val is ugye ezt megbeszéljük, hogy ő se igazán tud hozzá közel kerülni, pedig ő jóval többet van velük, bár ő délután ugye haza szokott menni, mert a \*\*\* van délután napköziben, és ő olyan kettő három óra körül hazamegy a Amir, és nincs ott, mert

I: Egyébként ez jó lenne, ha ott lenne, ha a délutáni programokon, mit gondolsz?

T: Hát lehet, hogy jó lenne, jobb lenne

I: Például lehet, hogy nem tudják, hogy itt lehetne azt csinálni?

T: De tudják

I: Hát már mint nem úgy, nyilván megmondtátok neki, de tudják tudják? Tudod

T: Igen

I: tehát hogy mondjuk mi a hozadéka?

T: Ja, aha, aha, hogy ezt úgy kéne

I: én ezt csak

T: aha értem...

19:00

I: de én nem akarok okos lenni

T: de lehet, igazad van

I: én nem tudom, általában az a jó a gyerekeknek, hogyha minél hamarabb hazamennek és az anyukájukkal, apukájukkal, de mondjuk itt, van egy olyan nyelvi nehezítettség, amit lehet, hogy a szülők sem értik ám, hogy itt mi van.

T: Igen, na most ebbe belegondoltam, hogy lehet, hogy ez azért alakult így ki, hogy ő hazamegy, mert pontosan ez, hogy annyira kötődik, szeretne otthon lenni, és a maga kis közegében, és ugye eljár sportolni, és akkor oda is megy közbe, és hát ezért hagytuk is, hogy akkor menjen, amikor ugye mondják,

I: igen, hát logikusnak tűnt

T: Viszont a gyerekközösségbe való kapcsolat miatt ez viszont jó lenne, hogyha itt lenne mondjuk négy óráig.

I: Mhm, mhm, és velük együtt tanulna, vagy segítenének neki. Meg ott talán van játékidő *(nevetés)*

T: akkor még úgy aránylag itt van, olyan kettő fél háromig, amíg a játékidő van, igen, csak hát már az is egyre kevesebb, mert egyre több óra van...

3. számú tanári interjú FM: fizika–matematika szakos tanár K: kémia szakos tanár I: interjúer	2016. június 6.
--	-----------------

I: Hát az nagyon jó.

FM: És ilyen elviselhetetlen időpontokban van ott Wifi, és akkor ilyenkor ír rám, hogy anya.

I: Aha

FM: Nyolcadikos volt, és jutalom úttal van.

I: Hát az nagyszerű.

FM: Faribáról kellene, ugye?

I: Igen.

FM: Nagyon ööö nagyon szorgalmas. Igaz, hogy most tanulja a magyart, de matematikából nem volt semmi gond, mert a számok ott, tudta a szorzótáblát, én tanítottam őket áprilisig. Csak lett egy epekőműtetem, és akkor mondták, hogy

I: mhm

FM: pihenjen egy kicsit. Aztán fizikából is én tanítom, féltem, hogy esetleg majd nem veszi könnyedén a dolgokat. Aztán jár a Református Egyház segítségével egy tanár, akinek van magántanár, akivel külön matekozik, meg külön fizikát is. És azért oda mer jönni, hogy megkérdezi, hogy

I: mhm

FM: ez pontosan, és akkor megpróbálom elmagyarázni. Én nem tudok angolul, csak németül, tehát

I: Az nem probléma, mert itt magyarul kell.

FM: Igen (*nevetés*) És de ha van valami, akkor szólni szokott. Mondta a \*\*\*, hogy.. De nincs vele gond. Nagyon jól teljesít, egy álom. Ilyen, nem tudom, hogy ő hogy éli meg, biztos sok munkával, de nagyon jó.

I: Mhm

FM: Nincsen az, hogy nincs felszerelése, minden, ami hetedikben előfordulhat az m osztályokban. Szó volt arról, hogy átkerüljön a k-ba,

I: Mhm



FM: ez az angol osztály, jó lenne, csak nagyon magas a létszám. 26-an vannak. Ott meg 17-18. Mert hogy bontva vannak magyarból,

I: Mhm

FM: Nem tudom, nyolcadikra mi lesz a változás.

I: Mit gondolna, tudná azt a tempót venni?

FM: Ööö tudná azt a tempót, de itt az m-be ő most kitűnő tanuló. Vagy majdnem

I: Igen, igen, nagyon jó tanuló.

FM: Ott, ott leesne. Tehát nem tudom, hogy célszerű-e nyolcadikra, továbbtanulás előtt ezt megjátszani.

I: Mhm. Hát ez egy kérdés.

FM: Ez egy kérdés.

I: Ez egy dilemma.

FM: Ez egy dilemma, hogy melyik a lenne a jobb, mert öö, mert már félévkor szó volt arról, hogy célszerű lenne őket, mert van még egy fiú, aki szintén nagyon jól teljesít, és nagyon jó tanuló. És szorgalmas, és mindig nyitott szemmel figyel az órán. De 26-an vannak.

I: Nem lehet átmozdítani őket.

FM: Hát ez az ő tervük,

I: Mhm. *(Becsukom az ablakot.)*

FM: Nyugodtan, csak bűdös volt, meleg volt. Aztán nem tudom, hogy mire kíváncsi.

I: Azt szeretném kérdezni, hogy már biztosan látott, láttál sok migráns gyereket.

FM: Igen

I: És hogy érzékeled, hogy hozzájuk képest milyen? Ööö vagy úgy általánosságban milyen a migráns gyerekekkel a munka.

FM: Ööö a szakiskolában is tanítottam, és volt egy nagyon csepűragó fiú. Afgán fiú volt, nagyon nagyon nehezen tudtam vele matekot meg fizikát is, tehát változó. Változó, hogy milyen melyik országból jött, milyenek a családi viszonyok,

I: Mhm

FM: Faribánál nem tudom, hogy hány testvére van, pedig ennyi idő alatt már

I: kiderülhetett volna,

FM: Kiderülhetett volna, azt tudom, hogy az unokatestvéreivel idemennek, odamennek. Erről tudok, csak csak csak nem, tehát nem tudtam rögzíteni, nem kellett behívnom a szülőt, hogy valamit, segítséget kérjek, mert mindig, mindig ott van, mindig figyel, egyszer szóltam neki, hogy akkor figyeljen oda, hogy második félévben hetente egyszer volt fizikánk, akkor ne menjen el magyar mint idegen nyelvre,

5:12

I: Mhm

FM: mert az órán, amit leadok azt a tankönyvből, meg a külön tanárnál nem biztos, hogy úgy kapja meg.

I: Mhm

FM: És akkor mondta, hogy hát elnézést, és akkor mondtam, hogy nem azért szóltam, csak erre figyeljen.

I: Mhm.

FM: Mert a \*\*\*, azt nem tudja,

I: hogy pont milyen óra van,

FM: lehet, hogy tudja, csak azt nem, hogy egyszer találkozunk. Az megvan beszélve, hogyha egy órás, azon ott kell lenni.

I: És fizikából egy van.

FM: Másfél óra van,

I: Ja, hogy 90 perces,

FM: És úgy van, hogy első félévben két óra, második félévben egy óra. Kémiából is másfél óra van. És első félévbe egy óra volt, második félévben pedig kettő. \*\*\* tartja a kémiát.

I: A kémiát.

6:00

FM: És azért mondtam, hogy arra azért oda kell figyelni.

I: Mhm, igen, hát mert

FM: A jelöléseket, meg amit lead az osztálynak azt ne, jó olyan lány mellett ül, aki jó képességű, a \*\*\*, tehát ő elkérheti a füzetét, meg van egy-két gyerek, aki jól jegyzetel. De az egészen más, hogyha ő jegyzetel, és ő hallja, mint hogyha

I: És milyen, magyar nyelven jegyzetel?

FM: Igen.

I: Tehát teljesen magyarul vezeti a füzetét.

FM: Az nem igazán, van benne, van benne

Kémia (K): Azért késtem, mert mindenki engem akart.

I: Oooh

FM: \*\*\* az a

I: Ide, idejöjjön, mert a magnó, ez a

K: Felveszi, ez borzasztó

I: már megy, már megy is, ezt is felvettük (*nevetés*)

FM: Szóval ennyi nagyon jó, nagyon akar, tényleg.

K: Becsukom én (*ablakot, hangzavar van*)

I: Az a baj, hogy nagyon nehezen hallom utána a felvételt

FM: persze

I: akkor amikor, ki beszélt, mit mondott?

FM: Tehát öö azt mondom, hogy bárcsak mindegyik ilyen lenne. Mert azért vannak kevésbé

I: Mhm

FM: Ennyire akarók és megfelelő. Teljesíteni akaró.

I: Akaró és tudó. Kettő mondjuk is össze..

FM: Mhm

I: És arról lehet tudni, bármit hogy ő hogy került ide? Beszél arról?

K: Most konkrétan kiről van szó?

I: A Fariba

FM: A Faribáról.

K: Én nem tudok róla semmit, Afganisztánból jött, azt hiszem, és ennyit tudok

8:00

FM: Szóval ez olyan, hogyha ő nem nyit, akkor az ember nem kérdez.

I: Persze igen, ez egy nagyon, nagyon delikát kérdés, igen, hogy most az ember

FM: Igen

I: Az ember nehogy beletrappoljon valami olyanba, amit nem akar, nem tud, de valahogy mégis csak, ugye. Igen, ez egy örök kérdés, hogy... Zárkózott gyerek egyébként?

FM: Nem szokott mosolyogni és benne van. Észrevettem, amikor még én tanítottam a matekot, néhány konfliktust, és mondtam a fiúknak, hogy egy afgán lány másként reagál erre.

I: Ezek milyen konfliktusok voltak?

FM: Hát ööö nagyszájú fiúk. Próbálkoztak.

8:55

K: Valami, valami cigányozás is volt egyszer órán, hogy valamit mondtak neki a fiúk, és nagyon fegyelmezetlenek voltak, és ez a Narciszt zavarja, mert ő azért igyekezne figyelni, meg tanulni,

I: Mhm

K: És akkor valami volt, hogy a cigány vér, ezt mondta nekik.

I: Aha, ez oda-vissza megy, ez a

K: Igen, igen, de aztán látszott, hogy meg is bánta, meg visszavonná, csak

I: Mhm

K: Már nagyon türelmetlen volt. Furcsa volt nekünk is az öltözködése is, amikor először megjelent, hogy ennyire hagyománytisztelő, meg jött velünk matekversenyre szabadtérre, és ott is ugye, ebben a

I: Sálban

K: igen, beburkolózva, de végül is elfogadták a gyerekek, hozzászórtak.

I: Mhm.

K: Lányokkal is barátkozik, úgyhogy.. Szóba került, hogy esetleg átkerüljön a k osztályba,

I: Mhm

K: Merthogy lényegesen jobb, mint a többiek, aztán nem tudom.

10:02

I: Mhm. Én Ön, vagy te hogy látod kémia órán a működését.

K: Nagyon igyekeznek, aktív is az órákon,

I: És jelentkeznek is?

K: Jelentkeznek is, igen, és van amikor nem tanul, tehát neki nagyon be van osztva az ideje, hogy mikor mit tanul, úgyhogy becsúsztak gyengébb jegyek is. Ha például nem jelentettem be, hogy röpdolgozat, és váratlanul, akkor az rosszul sikerült. De ha tudta, hogy röpdolgozat lesz, akkor messze az övé volt a legjobb. Tehát

I: És érti szerinted, amiről szó van?

K: Igen, zömében érti, egy-két elírás van nála, esetleg rosszul értett, vagy írt le a tábláról, de ügyes.

I: És beszéltük, hogy magyarul jegyzetel, de van benne, esetleg más nyelven is.

K: Én nem nagyon szoktam látni kémián,

I: Hát van ilyen, ez egy stratégia, hogy valamit nem ért, odaírja,

K: Igen, igen

I: Meg van olyan, hogy odaírja, hogy mit fog megkérdezni, igen. Igen, ez egy tipikus, ez egy tipikus helyzet

K: Igen, úgyhogy. Nárcisz nagyon szorgalmas.

I: És nyelvileg hogyan látjátok?

K: Azért bátortalan, amikor magyarul beszél, egy kicsi bizonytalanságot értek, de nagyon jól érthetően, szinte mindent megért ő is, úgyhogy szerintem

I: És a tanári kérdéseket érti? Akár fizikából, mondjuk a matematika az egy más tészta, de mondjuk fizikából meg kémiából azért nagyon, a szaknyelv azért az egy komoly kihívás minden gyerekeknek.

K: Igen, mert jelentkeznek, és jókat is válaszol. Mondjuk nem olyan körmönfontan kérdezem meg, én is azért mondjuk úgy

I: egyszerűsítek a dolgon.

K: Az osztályhoz is egyszerűsíteni kell. De szerintem azzal nincs gond.

I: Aha

12:00

FM: Szerintem nem csak az órán tanul, tehát neki van segítsége.

I: Mhm

FM: Vagy a, vagy ööö hogy mondom ez a

I: Korrepetítorok a Baptistáknál is, meg a

FM: Baptistáknál

I: Meg a Református Menekültmisszió is csinált.

FM: Van valami biztosan, mert mondta, hogy a tanár bácsi ezt mondta. És akkor várjál, várjál

I: Mhm

FM: Az erőknél volt szó, és akkor jó, mondom, várjál.

I: Mhm

FM: Akkor beszéljük meg.

I: Ez jó, hogy akkor van visszacsatolás is, hogy amit más mond, máshol hall, azt be tudja

FM: Hogy beépüljön, tehát hogy ne legyen az, hogy az külön fakkban legyen, hanem igen is kell azt tudnia, és érteni tudja.

K: Most megsértődött rám év végén, mert szeretett volna ötöst. 4,2-re állt, azt hiszem. És akkor mondtam, hogy hogy lehet javítani, munkafüzet feladatai, beadod a füzetet, de felelhetsz is, beadta a füzetet, de az ilyen tíz lap volt az egész, és képzeld, hátul leszakadva. És akkor mondtam, hogy erre, biztosan nem fogsz ötöst kapni. És az rosszul esett neki. Meg az utolsó órán volt ilyen kémiai amőba,

I: Mhm

K: És akkor abban nem nagyon vett részt. Nem tudom, talán elnyomták ott a hangadók, ők többet beszéltek, és akkor az óra végén mondtam, hogy Nárcisz is két plusz pont, és a többiek tiltakoztak, de hogy meg se szólalt. Nem, a szemén láttam az értelmet, aztán a végén megadtam neki az ötöst, mert tényleg annyira igyekszik

I: Mhm

K: hogy

I: megérdemli a

K: megérdemelte.

I: Igen, mert ez egy nehéz dolog, hogy az ember mihez képest értékeli a mit. Tehát hogy azért ez egy..

K: Az volt érdekes, hogy a magyar szakos mondta, hogy a legjobb magyar dolgozatot írta, azért az tényleg jelez valami, szerintem.

14:00

I: Igen, igen. Ő valószínűleg amúgy is nagyon jó képességű, és ehhez jön

K: ez az akarás, ez a vas akarás.

I: Neki egyébként nagyon komoly ilyen természettudományos érdeklődése van, ezt gondoltam, elmondom. Mert én már beszéltem vele többször, és azt mondta, hogy amikor Iránban éltek, ők afgánok, de Iránban éltek, éltek a háború miatt, akkor ilyen csillagászati versenyekre járt. És óriási sérelem volt neki, hogy az országos versenyre már nem jutott el, a városi, megyei tötötötö, hogy oda nem engedték, mert nem iráni, hanem afgán. Ezt csak gondoltam, hogy mondom, mert adott esetben ha ez előjön, ő egyébként ezt, neki van egy

FM: Ezt az Ági, aki lent volt a könyvtárban, ő a földrajz szakos,

I: Neki is mondtam. Neki is elmondtam, mondta, hogy sajnós az már ötödikben lement, de jó hogy mondom, mert akkor majd jövőre próbál valamit. Hogy ez egy érdekes dolog, hogy ő ennyire

15:00

FM: természettudományos.

K: Azt nem tudom, hogy ő hány éves, de sokkal érettebb a többiekénél, gondolom.

I: Hát most tizedikbe kéne mennie.

K: Ja, igen, akkor igen

I: Igen.

K: Akkor azért, már másképp látja a dolgokat.

I: Igen, igen. Mhm, meg a szülők nagyon, nagyon intelligens szülei vannak. Tehát egy nagyon, értelmiségi szülők, tehát ez nem a

K: Testvére van,

I: Igen, kettő. Az egyikőjük idejár. Amir, Amir

K: Igen, már

I: Ő negyedikes, és van egy kislány, az \*\*\*, ő még másik iskolába jár. De ő is nagyon

K: Ja, tényleg azt mondta is

I: De tényleg nagyon helyesek. Ő tud a legjobban. Ő úgy beszél magyarul, mint egy magyar gyerek. Tehát ő a teljes repertoárt azt.

K: És ez az első iskolája, vagy volt előtte.

I: Előtte jártak a Dózsa György úti iskolába, de ott nagyon nagyon kegyetlenül bántak velük. Tehát nem kaptak osztályzatot, meg, meg

FM: Előfordul az, az nálunk is van,

15:58

I: Igen, csak a hang. Tehát ha elmagyarázom, hogy nem kapsz még jegyet, mert nem tudsz úgy, az más, mint amikor azt mondják, te nem kapsz jegyet, mert nem vagy magyar. (nevetés) Az azért elég rossz úgy a gyerekeknek. És ők nagyon szeretnek idejárni. Tehát az nagyon, azt mindig említik, hogy

FM: Hát főleg a Ritának köszönhető nagyrészt.

K: A magyar mint idegen nyelv

FM: A magyar mint idegen nyelv a \*\*\*, tehát biztos, hogy a \*\*\*

I: Mhm

FM: az aki viszi itt a pálmát. És próbál velük kisléptékben haladni.

I: Igen, ezt hallom, ezt mindenki mondja, és én a Ritát régóta ismerem, tudom, hogy ő egy nagyon profi tanár, de azt, azt így nektek is tudnotok kell, hogy ez az iskola attól működik jól, hogy itt sok migráns gyerek van, és a pedagógusok együttesen is, tehát próbáltok együtt csinálni valamit. És más iskolákban is csináltam interjúkat, és tudnátok, hogy miket mondanak, amikor én így, magamat kell visszafognom, hogy azt mondjam, na, jól van. Tehát én mint kutató

K: Én is szoktam

I: Nem kezdek el semmi olyat mondani, de itt azért azt így, szóval itt jeles a pedagógusgárdának is a hozzáállása.

K: Igen

I: Tehát itt még a legkevésbé odafigyelő is sokkal jobban odafigyel, mint máshol a legjobban odafigyelő. Ezt így tényleg, tehát hogy

K: Az a helyzet, hogy Faribával tényleg könnyű dolgunk van, de én is voltam már úgy migráns gyerekekkel, hogy nem tudtam vele különösebben, tehát aki egyáltalán nem ért semmit,

I: Jó, nyilván, az egy másik helyzet. Én mondjuk itt most kifejezetten olyan gyerekeket kerestem, ez a doktori disszertációhoz lesz, hogy ne azt hallgassam, hogy miért nem megy. Mert azt tudjuk, hogy miért nem megy. Tehát az nem kérdés. Tehát én olyat akartam, aki sikeres. Tehát akiről elmondják, hogy ezt, és azt földeríteni, hogy mitől



sikeres egy ilyen gyerek. Nyilván el tudom képzelni, ki tudok találni valamit, de ezek az interjúk ezek erről szólnak, hogy nagyon akar. És hogy

K: De van, tehát akik Szíriából jöttek, két fiú, a hetedik k-ban ők is nagyon, nagyon akarnak.

FM: Tehát a szíriai gyerekek azok más. Azok más neveltetést kapnak.

I: Mhm

FM: Tehát a gyökereik másképpen.

K: De már, de már például a holland gyerekekkel kínlódkunk, vagy aki Amerikából, bár azért Simon is akar.

FM: Simon is akar.

I: Mhm

FM: De nem, de nem mindegy, hogy honnan jönnek.

I: Tehát ez a kulturális

FM: Igen

I: tehát a neveltetés

FM: A neveltetés

I: Nem is tudom, minek nevezzem

K: Hát valószínű, hogy itt a családi háttér tényleg

FM: Meg az elvárások, hogy a szülők mit szeretnének.

K: Csak a, csak ezt mindig úgy félve mondom, mert nekem is van három fiam, és azért úgy a kicsivel megkínlódkunk, megkínlódtunk, tehát azért hiába ugyanaz a családi háttér, az elvárás azért, tehát voltak problémák

I: Nyilván nem, hát nekem is van két gyerekem

K: Tehát nem lehet mindent a, mindent a családra fogni, de azért az is biztos, hogy náluk biztos, hogy nagy szerepet tölt be.

I: Ez egy sikeres

K: Meg hát lehet, hogy tényleg az is számít, hogy ennyivel idősebb.

I: Igen, az nagyon valószínű.

K: Meg hogy ő mit tanulhatott, azt sem tudjuk, lehet hogy már ezeken a dolgokon túl van esetleg, vagy

I: Nekem mondta, hogy miket tanultak. Annak köze nincs ahhoz, amit mi tanítunk. Tehát ilyen teljesen más az egész oktatási rendszer, meg ugye a lányoknak a helyzete nagyon nagyon más. És nem veszik, tehát nem számít, hogy van-e agya, vagy nincs. Tehát ez nagyon fontos

FM: Igen, mert a gyereknevelés a lényeg.

I: Igen, mert a Faribánál azt látjuk, ezt nem mondta, de én kiérzem abból, amit ő mond ilyen elejtett kis félmondatokból, hogy neki az nagyon, nagyon sokat jelent, hogy sok nő tanítja. Mert hogy ő azt látja, hogy a nők is.

FM: egyenragúak és a neveltetésben

I: Ezt rám, például ezt rám kifejezetten a velem való diskurzusban, tehát rám vonatkozóan mondta, hogy az neki nagyon fontos, hogy ő azt látja, hogy van olyan nő, aki tud, tehát aki, ahonnan ő jön, az ott lehetetlen. Ez tehát ez egy elérhetetlen szint.

FM: A férfi, a gyerek van, a család, a főzés.

I: Igen. És ehhez képest a Fariba anyukája szülésznő, és ő egy ilyen főiskolaszerűségben tanította a szülésznőséget. Tehát azért itt van egy, amikor az ember beszél velem, egy roppant finom, kulturált nő. Meg egy nagyon érzékeny, nagyon jól érti, hogy miről van szó. Tehát hogy így nagyon nehezen beszél magyarul, angolul is nagyon nehezen, de még ennek ellenére is teljesen magyarul tudtam velük csinálni, apuka is jelen volt a a az interjút, mert, és mindent el tudott mondani. Tehát valószínűleg van egy ilyen is, hogy magában a család is egy nagyon, tehát egy jó szociális háttérű család.

K: És nálunk dolgozik az anyuka?

I: Nem tud, hát ez, hát itt egy szülészetre nem engednek be senkit, aki nem a, ez tényleg, de ha Amerikából jönne, akkor se. Tehát mondjuk ez nem. De mondjuk ez egy fontos dolog, hogy neki azért van egy szaktudása. Komoly dolog.

K: Persze.

I: Szültünk gyereket, tehát azért tudjuk, hogy ez ott nem mindegy.

FM: Hogy kihez kerül.

I: Hát ige, igen. Jó. És szerettek itt dolgozni, ebben az iskolában? Szoszo? Nem nagyon?

K: Én szeretek.

I: Azt is lehet modnani, hogy szeretek tanítani, de nem szeretem... Ez itt nem derül ki, sehova nem kerül ki semmi.

K: Én az iskolát is szeretem, és tanítani is szeretek. Most különösen, hogy év vége van, aztán majd szeptemberben biztos másképp érzek.

I: Aha, aha

K: De tényleg. Jól megvagyok én.

I: Aha

FM: Itt volt egy-két változás, amit

I: nehezen

FM: én kicsit egy idősek vagyunk a \*\*\*-val, 50 évesek, és nehezen élem meg,

I: De halad.

FM: A gyerekeim, azok, van egy huszonegy éves nagyfiam, egy tizenöt éves lányom, van egy tizenhárom éves fiam, akimindig azt mondja, anya miért nem mész el. Mondom, miért. Mert azért az m osztály, azért az

I: egy kihívás

FM: az egy nagy kihívás, és mondtam, hogy nem, egyelőre még nincs olyan

I: Mhm, mhm. Meg hát mégis csak van a megtartó erő, hogy

K: Minden iskolában vannak problémák.

I: Én tudnék én is mesélni. Hát az egy másik iskola, de szóval mindenhol, meg minden munkahelyen.

FM: Nem, én csak. Mindenki azt mondja, hogy túl sok a cigány. És nekem nincs problémám a cigányokkal.

I: Nem a cigányokkal van a baj, hanem a neveltlenséggel van baj.

FM: Igen.

I: Én ezt érzem. Ezt látom, hogy a neveltségi szint.

FM: Hát az más. Más mint egy k osztály.

I: Igen

K: Igen, de jó. Innen szép sikert elérni.

I: Igen,

K: Valamit náluk.

FM: Hát, igen.

K: De nem könnyű, különösen Fariba osztályában nehét.

I: Igen, ezt mindenki mondja, hogy az kegyetlen.

FM: Katasztrófa

K: Azért, mert az osztályfőnök elment szülni,

I: Mhm, és akkor így át

FM: És akkor ööö szóba jöttem én is, mint osztályfőnök, meg a \*\*\* is.

K: Ó, jaj, azt nem kéne.

FM: És a történet az,

I: Picit hangosabban, itt senki nem hallja meg, de így én sem fogom.

FM: Szóval tehát nekem mégy éve volt egy szívhalálom,

I: Ja, hát erre nincs szükség egy ilyen osztályra.

FM: És pace-makerem volt, van. És hát mondom, hogy morfondíroztam, jó oldala, rossz oldala a hétvégén, meg egyáltalán, mondta Attila, hogy hétfőn választ adjak. Mondom, jó. És hétvégén epét hánytam. *(nevetés)*

I: A test válaszolt.

FM: Válaszolt.

I: Köszöntük szépen, lehet, de ezt akkor már nem éljük túl.

FM: És akkor eldöntöttem, jöttem be suliba, és mondták, olyan falfehér vagy, mondtam, nem vagyok jól.

I: nem vagyok jól. *(nevetés)*

FM: Igen, és akkor elmentem ultrahangra, és mondták, hogy van egy húsz éves epekövem, ezt ki kéne venni. Ultrahang. Úgyhogy azért mentem, hogy ezt az évet már úgy zárjam, hogy jövőre nem kell.

I: Jó, hát ezt nem lehet. Hát igen.

K: Én azt mondtam, hogy végszükség esetén, mindig ezt mondom, aztán van, amikor. Hát, végül nem én lettem az osztályfőnöke, az Edina bevállalta. De hát nagyon kínlódik velük.

FM: Nagyon sok hiányzása van. Nagyon sok gyerek nem hozza az igazolást. Tehát ilyen dolgoktól az ember, jön, jön, és nem hozza az igazolást. Hívja a szülőt, mondja, ígéri, küldi, és akkor nem jön a gyerek az igazolással.

I: Hát, ezek ilyen lélekölő dolgok, ige.

FM: És akkor nem tudom, hány órát. Hát ezek, ezek miatt jobb, hogy nem kaptam meg.

I: Jó meg hét az embernek tudja, hogy mi az, amit még el tud viselni. Az életem azért mégis csak fontosabb, mint a nem tudom, melyik osztály, meg az osztályfőnökség. Nem?

K: Persze

FM: És írja a leveleket, meg megy, intézkedik, nagyon sok dolga van velük.

I: Mhm. Jó hát akkor visszavan még egy jó bő tíz év itt a pályán. Igaz?

K: Igen

F: Igen

K: Így van.

I: Jó hát nagyon szépen köszönöm,

K: Reméljük, hogy segítettünk.

I: Igen, persze, meg tök jó. Én különösen szeretek beszélgetni olyan kollegákkal, akik nálam idősebbek, én 42 éves vagyok, tehát...

26:21

4. számú tanári interjú	2016. június 22.
O: Fariba osztályfőnöke	
Á: földrajz–biológia szakos tanár	
É: interjúer	

O: Nem tanítom, tehát egyedül osztályfőnöki órán látom.

É: Mhm, de nyugodtan mondja,

O: Jó.

É: mert ez nekem kell igazán, mert nem tudom megjegyezni, nem tudok annyit megjegyezni.

O: Ja, értem.

É: Meg hogy utána otthon gondolkozom még rajta, látom, hogy igen. Szóval hogy októberben került ide.

O: Fariba ősszel került hozzánk, akkor más volt az osztályfőnöke, én irodalmat és nyelvtant tanítok csoportbontásban. Nárcisz egyértelműen a jobb csoportba került,

É: Mhm

O: amit be is bizonyított, hiszen az osztály legjobb tanulója lett. Mindössze két négyese van, fizikából, földrajzból,

É: Tényleg?

O: *(suttogva)* Zárójelben mondom, hogy a földrajztanár nem elég konzekvens. *(hangosan)* Fizikából

É: De az minket, az az is egy izgalmas dolog, hogy hogyha nem konzekvens, akkor miért.

O: Nagyon könnyen megadja a kettést, ugyanakkor a jobb jegyeknél meg

É: kicsit visszafogottabb. Aha, jó.

O: Tehát ő az osztály legjobb tanulója, angolból szintén a legjobb, 4,6 határát súrolja, én barátságos, kedves, talpraesett lánynak ismerem. Amikor készítettem vele más kollega részére az interjút kicsit panaszkolt, hogy néha a származása miatt bántják. De valójában, azt mondja, hogy nem veszi a szívére. Elfogadja, tudomásul veszi, jól érzi magát.

É: Mhm

O: Nyelvi nehézségei vannak, jó néven venné, ha a kollegák akár rövidített órai vázlattal segítenék a munkáját.

É: Mhm

O: Vagy külön foglalkoznának vele,

É: Ezeket a nyelvi nehézségeket, Ön mint magyar tanár miben látja?

O: Hát ugye nem nem beszél tisztán magyarul, hiszen külföldi, azt hiszem afgán származású,

É: Igen.

O: Én ugye csak osztályfőnöki órán találkozom vele, akkor akkor azt nagyjából érti, beírjuk a magatartásjegyeket, beragasztjuk az üzeneteket, mikor van ügyelet, mikor van tanítás nélküli munkanap.

É: Igen

1:58

O: Jegyeket beszéljük, szintén rá nem vonatkozott, hogy keressék fel a szaktanárokat. Tehát ez őt annyira nem érintette.

É: Mhm, mhm

O: Amikor farsang volt, farsangkor, ballagáskor tette kész volt, farsangkor gyönyörűen rajzolt álarcokat, plakátot készített, bármiben nagyon szívesen segített, a plakátja itt van egyébként a könyvtárban, nem akarta hazavinni, és én megőriztem,

É: Mhm

O: Most volt a ballagás, külön moderátor, az egyik moderátor volt, tehát műsorközlő.

É: Mhm

O: Hárman, a hetedik évfolyam búcsúztatta a nyolcadik évfolyamot, ő volt az egyik moderátor, nagyon büszkék voltunk rá, ő még nem tudja, de szó van róla, hogy a hetedik k osztályban, ami itt az erősebb hetedik osztály, elmegy egy gyerek, és

É: oda lehet, hogy át fog kerülni.

O: Hát, nem merjük neki ígérni, hogy ne legyen, hogy hitegetjük, zajlik a háttér munka, hogy Faribát

É: Ő nagyon reméli egyébként, mert ezt már valahogy tudja,

O: Mhm

É: valahogy, de nem hiszem, nem tudom, hogy bárki mondta volna neki, de ő nagyon azt gondolja, hogy ő majd át fog menni egy másik osztályba. Ezt így folyamatosan többször elmondta nekem, hogy hát ez most jó osztály, de ő szeretne az erősebbe menni, ő így fogalmaz.

O: Hát

É: És hogy úgy reméli, hát ez úgy valahogy tudja.

O: Azért lehet, hogy sejti, mert ő már Harrisonnal és a hetedik k-sokkal egyszerre van MID-es órán, ez a magyar mint idegen nyelv,

É: Mhm

O: és azért ott lehet, hogy voltak elszólások, hogy sajnos én már jövőre nem járok ide,

É: Mhm

O: Mondjuk Harry részéről, négyen jártak ide, a nagytestvért fölvtették Budára, egyébként is budaiak, nehézséget jelent az anyukának, aki egyedül neveli a gyerekeket, hogy eljuttassa őket és a kicsiket.

É: Mhm

O: És így inkább akkor mindannyian elmennek. Tehát megtörténhet, hogy ő ezt megneszelte, mert okos értelmes

É: okos, van annyi esze, hogy akkor há, ott lesz egy hely.

O: És azért a hetedik m nem olyan jó osztály, és Allisternek van, most például kap utalványt, öt tanuló, aki nagyon jó tanuló, a többi meg megelégszik az elégséggel. Tavaly is elégséges voltam, most is jó lesz.

É: Mhm

O: Szülők nem jelennek meg szülői értekezleten, nem foglalkoznak vele, gyerek jó helyen van, iskolában van

4:00

É: Mhm

O: Kevés az az emberke, aki azért talpon marad.

É: Mhm, mhm. És a szüleivel van kapcsolata, a Fariba szüleivel.

O: Nem, mert ööö egy ilyen névjegykártyát őrzök, mindig ööö, mivel nincs vele probléma.

É: Mhm.



O: Tehát ő azt mondta, hogy a szülei nem beszélnek magyarul, ezért a

É: \*\*\*

O: Ezt a számot hívjam, ha bármi gond van. De egyszerűen nincsen vele gond, tehát tényleg bármikor amikor mondtam, hogy ünneplőben jöjjön, tehát bármi, minden rendben volt tehát.

É: Mhm.

O: Egyszer jött be, kivételesen, mert mondta a portás bácsi, Fariba, olyan furán fogalmazott, Fariba el akar menni az iskolából. És akkor teljesen bepánikoltam, hogy szegénykém, holott kiderült, hogy aznapra el kellett menniük okmányirodába,

É: Mhm

O: Apuka szerette volna elkérni.

É: Ja, hogy csak az az egy nap volt.

O: Úgy megijedtem, hogy mondom, szegény Fariba, tudom, hogy nem könnyű, nekünk kollegáknak sem könnyű ebbe az osztályba bemenni. Tehát én örülnék, hogyha átkerülne oda.

5:01

É: És ez miért ilyen nagyon nehéz ez az osztály?

O: Hát ugye az van, ön kerületi, \*\*\* kerületi?

É: Nem, de ismerem a helyzetet itt.

O: Hát az van, ugye, nagyon ööö, szélsőséges a két osztály. Miért? Azért, mert a kéttannyelvű osztály nem csak, és főleg nem kerületes gyerekek. Tehát ugyanúgy, ahogy mennek a városligeti \*\*\* a nem-kerületes gyerekek. Ide is mondjuk jön a következő kör, tehát oda a nagyon értelmes, példás magatartású, jó tanuló gyerekek, igényes szülők: ügyvéd stb. Mondjuk, nem mintha ezen múlna az intelligencia

É: De azért van, hát ez egy szociológiai kérdés.

O: De hát minimum legalább annyi, hogy nagyon törődnek a gyerekekkel. Tehát legalább annyi, hogy teljes létszámmal van osztályfőnöki, hát már az is valami. Itt meg ugye a \*\*\* kerületi gyerekek visszabeszélnek, egyik fülükön be, másikon ki, ha rákiabálunk, akkor idegbeteg vagyok, bolond vagyok, de ez másra is vonatkozik.

É: És így meg is mondják a tanárnak?

O: Igen. Hogy csak azért, mert megemelem a hangom, hogy értetted, hogy mire kértelek.

É: Hogy csend legyen. (nevetés)

6:01

O: Tehát elkezd labdázni órán, és akkor mondom, tudod, hogy órán nem labdázunk, kérem a labdát. Erre valahova elteszi. Mondom, azt mondtam, hogy kérem. És akkor innentől kezdve már bolond vagyok, meg idegbeteg, de sajnos más is. Dobálják a tanárokat, nem lehet őket fegyelmezni, tehát van, akit már fegyelmissel áttettük a Kertészbe, van, aki magántanuló, egy picit precedenst is szolgáltatva,

É: Mhm, mhm

O: Hogy ilyen is van a világon.

É: Mhm, mhm

O: Hogy azért nem lehet mindent. Ezek a kerületi gyerekek egyszerűen, nagyon egyszerű származásúak, leginkább romák,

É: Mhm

O: Folyamatosan mellébeszélnek, ígéretnek, hozom az igazolást, megcsinálom, ne írja be \*\*\* néni az egyest, mert holnapra hozom, persze akkor holnap hiányzik, végre megjelenik, fáj a hasa, tehát, ööö folyamatos

É: Mhm, ilyen

O: És mellébeszélés, hitegetés,

É: Mhm, tehát a stratégia mondjuk más, mint egy, mint mondjuk a másik osztályban.

O: És hát Fariba mindenképpen diplomára érett,

É: Meg hát az ő szülei is diplomások, ők azért, ők inkább a másik osztály társadalmi státuszban, ők Iránban ott éltek hosszasan. Szóval az azért látszik a szülőkön is, hogy ők másképp kezelik a gyerekeket

7:03

O: Neki is van tartása, hál istennek, csak még kitartson, \*\*\* a hetedik k-s osztályfőnök azt mondja, hogy már szinte várják, mivel hogy, mivel hogy a hetedik évfolyamnak egyszerre van ez a MID-es óra, kiscsoportban vannak hatan,

É: Mhm

O: ismerik egymást, hozzák egymás nemzeti ételeit, beszélgetnek hagyományokról,

É: Mhm

O: tehát ők már egy kis család, és itt egyedül van jelenleg, ott pedig úgymond vannak már barátai.

É: Mhm, mhm. És amikor azt mondja, ööö mondta, ööö hogy bántják, nem is tudom, hogy fogalmazott itt az előbb, az miben nyilvánul meg. Mikor például a Faribát bántják.

O: Gondolom, hogy szóbeli, de aztán úgy elhessegette, tehát nem akart róla beszélni.

É: Nem mondja, mhm

O: Úgyhogy mondtam, hogy az interjúba is csak szűken beleírtam, mondtam, hogy olvassa át, és akkor együtt küldtük el a \*\*\* néninek, hogy ő leellenőrizte, úgyhogy aztán nem akartam így feszegetni, úgy érzem, hogy nem vette úgy a szívére.

É: Mhm

O: Például a k-soknál hallottam, hogy hogy bár ott is akad egy-két kivétel, bár ott is vannak hármások, hogy betette-e a táskába a bombát, mire készülsz ma. Tehát azért ott is

8:05

É: Mhm, ez a másik osztályban?

O: Igen, a k-ban. De egy-két elvetemültebb van, de azért \*\*\* próbálja, kordában tartani őket.

É: Mhm, igen ezt említette egyébként, hogy terrorista vagy, meg nem tudom, szóval ilyenek.

O: De azért, mert ők annyira egyszerűek, mert talán föl se fogja, hogy, vagy némelyik abban éli ki tényleg a hajlamait, hogy hülyeségen röhög,

É: Mhm

O: vagy tapsikál. Például benézek, kifolyik folyékony szappan, és akkor tapsikál tehát komolyan, mint akinek elmentek otthonról.

É: Mhm (nevetés)

O: Tehát tényleg nagyon egyszerű,

É: Mhm, hát más a szocializáció

O: Én februártól vettem át, de hál istennek, hogy most vége a tanévnek, mert nem tudom, hogy mi lett volna. Férfi kollega, testnevelés tanár, nem vállalta el. Tényleg én is csak azért vállaltam el, mert ötödiktől vittem a magyart, senki nem akarta őket elvállalni, hát gondoltam, öt hónap van hátra valahogy kibírom,

É: (nevetés)

O: Nekem van két kisgyerekem, tegnap vette át a kislányom, négy évig kitűnő volt, tehát nekem van egy olyan hátterem, amibe tudok azért kapaszkodni. Hazamegyek, és egy éles váltás.

9:01

É: Mhm, mhm, mhm

O: Sok az egyedülálló kollega azért, aki esetleg hazaviszi a problémát, rágódik, nekem meg, ugye, nincs időm ezzel foglalkozni, itt zavaró, de onnantól kezdve, hogy hazamegyek, akkor egy más világba kerülök, de azért már itt is sok volt.

É: Aha, hát igen, az nagyon fontos, hogy a tanárnak a mentálhigiéniája az rendbe legyen, mert nagyon sokszor ez a okozza a legnagyobb gondot, hogy nem tud, és csak örlődik a problémákon. Hogy ez egy nagyon...

O: Hát, igen

É: ... tipikus.

O: És főleg vannak azok, akik csak m-es osztályban tanít például matematikát, és hogy hogy bírja tényleg, hogy csupa söt, igazából sikerélménye nincsen, nincs az, hogy becsöngetnek és ott állok a helyemen. Felszerelésem a padon. Mert ez ismeretlen m-es osztályokban. Tehát becsöngetnek, és akkor még ott a mobil, rászól az ember, jaj, bocsánat, lehalkíthatom. Jaj, bocsánat, csak megnéztem, hogy mennyi az idő. Ott az óra. Nem tudom leolvasni az órát. Ez az állandó

É: Mhm, mhm

O: ez az állandó küzdelem, szóval. De hát meg is látszik, mert korábbi ötös magatartásúaknak, az osztályozó konferencián hármas, kettes például.

É: Mhm, mhm

10:02

O: Éppen mondtam, most jutott eszembe, hogy amikor kiosztom a bizonyítványt, valaki hat tantárgyból bukott. Tehát hogy szedjék össze magukat, és nem volt elég az sem, hogy mondtuk, hogy számít az év végi jegy. Egyszerűen, egyszerűen lepörög róluk.

É: Mhm, mhm

O: Ha még ez se motiváló, hogy számít az év végi jegy, meg a nyolcadik félévi.

É: Igen, és mi lesz velük utána? Mert, ugye, ez a kérdés, mert ez nyilván nem fogalmazódik meg. Tehát ez nem kérdés odahaza sem, valószínűleg.

O: Hát én \*\*\* járok ide, három éve kerültem ide, én nem ismerem így a cigányokat, megmondom őszintén, csak a kollegák mondták, hogy lányok nyolcadik év vége után, már pocakkal fognak közlekedni, tehát ez a jövő a lányok részéről.

É: Mhm, mhm. Hát, igen, ez egy más pers, társadalmi réteg egyszerűen, tényleg ezzel nem lehet,

O: És akik lányok, meg fiúk is, minimum három gyerek. És ráadásul azért az én osztályomban pont úgy van, hogy nagyon sok az első szülött, kvázi valószínűleg kicsit háttérbe szorul, mert ott van a picike.

É: Mhm

O: több ilyen egy éves kisbaba van az osztályban.

11:00

É: Mhm, mhm. Hát akkor ez nagyon kemény, tényleg.

O: És jó tanulóknál is például, \*\*\* kitűnő volt ötödikben, és ott is van harmadik gyerek, műteni kellett hat ujjal született, beteg stb. És azért nehezen állja a sarat, nagyon kell biztatni, most is majd adok neki külön oklevelet közösségi munkáért, szintén a farsangon helyt állt. Amiben tudok egy kicsit,

É: Mhm

O: ha más nem egy oklevél erejéig akkor.. Például \*\*\* kapott utalványt is.

É: Ez milyen utalvány negyébként?

O: Hát könyv, hát vásárlási utalvány, ööö három, hát vannak a nagy oklevelek, amiért könyvutalvány jár, legszorgalmasabb, ő \*\*\*, legtöbb átlagot javító, ő \*\*\*, illetve legjobb tanuló, Fariba

É: Nekem Fariba (*nevetés*)

O: És akkor vannak a kisoklevelek, amik csak ilyen, hogy mégis adjunk valamit. És akkor ezek például nem értik.

É: Mhm

O: Mert egyetlen egy papír, és a gyerek még is valamivel hazamegy.

É: Mhm

O: Például van egy kis cigány kislány, szeretem a \*\*\* tök kettős, és ő az, aki meglát és \*\*\* néni fölöprök, mert látja, hogy fölrobbanok, mert bemegyek,

12:03

É: és kupi van.

O: hatodik óra, osztályfőnöki, ott se jártam egész nap, és nem látszanak ki a szemétből, és akkor ő jön, hogy felsöpör. Úgyhogy... Gyere, \*\*\*, szia! \*\*\* ismerőse Fariba kapcsolatban beszélgetünk.

Á: Jó napot kívánok!

É: Jó napot kívánok!

Á: *(nevét mondja)* Anyukája?

O: Nem, nem

É: Nem *(nevetés)*

O: nem, csak ilyen kis dolgozat, szakdolgozat, ilyesmit ír a

Á: a, a, a, a Faribáról?

O: Igen.

É: A testvérpárról.

Á: Ja, a testvérpár.

O: Például \*\*\* tanítja földrajzból, meg biológiából. Pont két tantárgyból négyes, földrajzból meg fizikából.

É: Mhm

Á: Hát megvolt a lehetősége, csak már elfáradt a végére.

O: Mhm, hát ezért kellene év elején picit összeszedni magukat, hogy ne a végére hagyják.

É: hogy ne akkorra maradjon.

Á: *(másról beszélnek 12:51- 13:28)*

Más: Kész vagy egyébként?

O: Dehogyan vagyok. Tegnap, tegnap 1-kor fogadott \*\*\*, úgyhogy már teljesen elborult az agyam, itt voltam pénteken, hétfőn, kedden, ezután a főnököm kedden egykor, miután már mindenki hazament, vett elő, mert hogy problémás az osztály, úgyhogy már a legelejét elrontottam, mert annyira elborult az agyam, mert tudtam, hogy a kislánynomnak meg évezője van, és hogy virágot kell vennem, meg stb. Úgyhogy nagyon kiakadtam, éppen kérdeztem reggel \*\*\*, hogy hol a határ. Én itt voltam pénteken, én itt voltam hétfőn, itt voltam kedden, és akkor mennék haza, szegény Hangám, te szóltál \*\*\*, \*\*\* meg végképp nagyon problémás volt, mivel ő ért oda előbb, őt vette előre.

Más: Igen, mondtam, hogy a \*\*\* is fog menni.

O: Igen, öt meg akkor hivatalos leveleket írtak a gyermekjóléti központnak, és akkor ezt kívártam, és merültem le, merültem le, merültem le, mert már itt voltam reggeltől. Akkor amit elmondott, például, hogy nem is tudom, mi volt a szöveg, mulasztása miatt nem értékelhető, a hetedik évfolyam követelményeit nem teljesítette, az évfolyamot meg kell ismételnie, meg nem tudom, mi, ezt elmondta egyszer, amikor rákérdeztem, hogy még egyszer, akkor ő ezt még egyszer elmondani nem tudja, ő ezt egyszer rakta össze. Ugy, ugyanez például más záradékoknál, és akkor a végső erőfeszítésben pörgettem vissza a mondatait, mert azt mondta, hogy még egyszer ezt el nem mondja. Haaa, jaj Istenem, már mondtam, a férjem is mondta már, hogy olyan kimerült voltam, hogy lement ez az \*\*\* néni program tegnap, de még este pakoltam, mert ma karate táborba mentek, úgyhogy szétesik az agyam, és akkor most lesz a bizonyítványosztás,

Más: És akkor tízkor lesz.

15:00

O: Báz, de akkor \*\*\* kapcsolatban jöttek \*\*\*, hogy \*\*\* itt nem folytathatja a tanulmányait. Nincs meg a határozat, \*\*\* nem ér rá ezzel foglalkozni, elment erre negyed órára, hogy megvártam a telefonját, hogy ő ezzel nem ér rá foglalkozni.

É: Phhh

O: Tehát nincsenek meg \*\*\* anyagai, nincsenek a helyén.

Más: És tudok segíteni?

O: nem mert ez az én, én majd beírom a záradékokat, nem \*\*\* nyugodtan, számítógépezzél, vagy hogyha nagyon van kedved, lehozhatod a... szépen írsz?

Más: Szépen írok.

O: Mert én nem. Akkor a, fönt vannak az oklevelek, mondom a, hogy kinek a nevére állítjuk ki

Más: Jó, persze

O: akik a Farsangon nagyon aktívak voltak, például a Fariba

Más: Az íróasztalodon.

O: Igen, igen. Hat oklevelet, a \*\*\*, tudod, mindig sepregetett, egyem a szívét,

Más: (nevetés)

O: Mert más, más például nem. Vagy \*\*\* megkérem, és akkor úgy sepri, hogy felszáll.

É: Nem szokott söpreni.

O: És akkor még \*\*\*, volt úgy, hogy bementem, és akkor a zsemle ott volt darabokban. És akkor én is úgy vagyok, hogy most nem \*\*\* ejti le, hogy mondjam nekik,

É: És nem ő a takarítónő

O: hogy gyerekek szedjétek fel, és hát végül én is itt vagyok, és még \*\*\* szólt rám, hogy \*\*\* néni ne alacsonyodjon le. Gondolom, hogy őt is miért kérjem meg, hisz nem ő dobta le azt a zsemlet, nem ő miatta van darabokban. Tehát én is néha nem tudom, hogy mi az amit megkérhetek a gyerekekre, vagy adott esetben én álljak oda, mert ő legalább annyira nem csinálta, mint én.

16:15

É: Mhm. Hát ez nagyon nehéz, igen. Ezek a konfliktusok.

O: És ő sem szolga, úgyszólván annyi, hogy most kap egy oklevelet. És őt úgy is a végére hagyom más okból, ugyanis például nem tudtuk lezárni, mert van egy papírja, hogy matematika tantárgyból mentesítve értékelés alól. De \*\*\* most jött rá,

É: Ja, ő a..

O: Ő a pedagógiai igazgatóhelyettes, hogy ez így nem érvényes, mert a szülőnek bele kell egyeznie, mert ő mondhatja azt is, hogy mit képzelsz a nevelési tanácsadó, igen is, az én gyermekem ennél jobb matekból, kérem szépen osztályozni. Tehát kell egy nyilatkozat, hogy elfogadja,

É: Aha

O: És nem tudok beírni jegyet. Na most hogy mondjam ezt el a többiek előtt, miközben \*\*\*, aki fogyatékos, nem tudott tornázni, mivel a gyógypedagógus táppénzen volt. És a

É: Hát ez..

O: hagyományos testneveléstanár követelményeit értelemszerűen nem tudja

17:02

É: nem tudja teljesíteni.

O: És kérdezte, hogy visszamenőleg hozhat-e papírt, felmentést, és mondtam, hogy nem, és akkor ez most ciki, hogy az egyiknek nem szabad, a másiknak

É: a másiknak meg igen. Jó ez egy örök harc, igen.

O: Tehát. Adjak, adjak tollat?

Más: Valami, csak ilyen golyós van? Nincs valami zselés toll, ami szebben ír?

O: Nincs. Igen, én is gondoltam, hogy szebben



Más: Megkérdezzem fönt?

O: Szegény, még egy kört teszel. Úgyhogy ami Faribára tartozik, tényleg barátságos, kedves, udvarias, a legjobbakat tudom el, segítőkész, a legjobbakat tudom elmondani

É: Mhm

O: tényleg a Farsangon is, akkor is külön, még el is tettem, álarcokat készített, dekoráltuk a folyósót, itt maradt külön, napközi idejében pedig nem volt napközis

É: Mhm. És ő..

O: Kreatív, még a kreativitása is, tényleg sablon nélkül, minden nélkül rajzolta az álarcot, díszítette, tehát tényleg le a kalappal előtte. Szóval hogy mondjam, nem ide való közénk, tehát ööö

É: Mhm. És ööö a, hogy hogy kerültek ide Magyarországra, arról mesélt Önnek bármit?

18:02

O: Hát megmondom őszintén nem, mert hogy

É: Ez nem kötelező, hogy tudni

O: Nem csak kérdezte tőlem, hogy

É: nem csak hogy ő mondjuk kezdett-e, kezdeményezett-e ilyesmi beszélgetést Önnel.

O: Hát, nem, külön nem.

É: Mhm

O: Hát én ugye, nem akkor került hozzám, de például van egy \*\*\*, aki tudom, hogy Hernádról költöztek ide, de így konkrétan vele nem, mert hogy

É: Mhm

O: Ő már előbb csöppent bele majdnem az osztály életébe, mint én, Én mondom, én februárban találkoztam vele először, amikor átvettem az osztályt.

É: Mhm. És szokott ilyesmiről beszélni? Jó, Önnel nem alakult úgy a

O: Hát annyira egyébként úgy elfogadják, de az az igazság, hogy a mobil uralja a szüneteket is, tehát

É: Mhm

O: előveszik, zenét hallgatnak, tehát hogy ilyen baráti beszélgetések lennének, vagy láttatok-e tegnap, hogy.. Vagy olyan jó filmet láttam a moziban, vagy volt egy koncert. Tehát itt annyira kulturális élmény nincsen, beszélgetés nem nagyon,

É: Mhm

O: ha van, az is inkább negatív.

19:00

É: Tehát jobb, ha nem beszélgetnek

O: Igen, talán talán még jobb az.

É: Aha, aha

O: Akkor aki mellett ül, végig amellelt ült, mert \*\*\* elfogadó volt, de egyszer kétszer már pedzette, pedzegette, hogy nem ülne mellé, mert büdös, vagy valami ilyesmi, lehetséges, hogy ilyen kis gúnyában jár, és megtörténhet, hogy nincs annyi váltása, mert tulajdonképpen végig mellette ült,

É: Mhm

O: mert úgy voltam vele, mindketten jó tanulók, nem zavarják egymást, ha leakad Fariba, akkor \*\*\* füzetéről tud másolni adott esetben

É: És így segíti a tanulás közben ez a \*\*\*?

O: Hát ő nagyon jó eszű, tehát

É: Nincs szükség igazán rá.

O: tehát ő a legjobb tanuló. Annyit tudok, hogy vannak magántanárai. Tehát hogy nem feltétlen az órától ragad rá, hanem hogy

É: Mhm

O: vannak magántanárai.

É: Mhm, akik

O: Akik segítik a felkészülését.

É: Aha ez nagyon érdekes egyébként, ahogy mondja, hogy mennyire jól beilleszkedik az órákon, és nyilvánjól teljesít, a szakszókincset is jól tudja valószínűleg. Azért érdekes ez, mert amikor beszélek, amikor én beszéltem vele, akkor ööö a nyelvi szint, tehát amilyen szinten van, ő mindent megért, mindent el tud mondani, de nagyon hát, hogy mondjam szóval a grammatika azért ilyen töredezett

O: Mhm

20:17

É: tehát van, amit nagyon jól, van amit meg érzi ő is, hogy nem, és ööö úgy javítgatja saját magát

O: Mhm, mhm

É: és akkor vannak ilyen, ilyen sajátos grammatikai egységek, amiket így mindig használ. És ez akkor érdekes, hogy ez akkor nem hátráltatja őt valószínűleg, hát ha kitűnő tanuló, vagy majd hogy nem

O: Hát meg ugye amikor találkozom vele és valamennyire tudok vele beszélni, akkor nem szoktam őt javítani külön, mert örülök, hogy a hangzavar

É: Hát azt nyilván nem

O: Adott esetben meghallom, meg hát én nyilván megértem, ha ő rossz ragot tesz hozzá,

É: Mhm

O: hát, nem tudom mondom, \*\*\* mennyire tudja segíteni, mert még csoportbontásban sem könnyű velük. Tehát öö

É: Mhm, mhm, mhm

O: Nem azért járnak ide legfőképpen, hogy tanuljanak, sajnos a java része

É: Mhm, mhm. És az írásbeli része?

21:01

O: Azt nem is tudom az írásképét, mert ugye csak osztályfőnökin vagyok vele.

É: Aha, aha

O: Nem ismerem az írásképét.

É: Aha, mert hogy az izgalmas még, hogy az írásbeli munkája az milyen. de mondjuk, hogy ha ötöst kap magyarból, akkor valószínűleg jól ír.

O: Mondjuk esetleg a plakátja... Mondjak neveket?

Más: Igen.

O: például a \*\*\* . És szegénykém a söprögetésért.

Más: Jó nekem csak rá kell írni ide a nevét.

O: Igen, igen. Nem fogom mondani, mert neki külön adom át, tudod, a matek miatt.

É: Nekem van ilyen fekete, ilyen vékony hegyű ceruzám,

O: Jaj...

É: vagy ilyen tollam.

Más: Húú az esetleg

É: Mert ez olyan szépen mutat.

Más: Kaptam egy jó golyóstollat, de nem akartam mondani, hogy nem golyóstollat. Úúúú ez tök jó.

É: Szerintem ez jó lesz, ezzel elég jól lehet írni.

Más: Köszönöm szépen.

É: Hát, szívesen. Meg van még barnám. Az is nagyon szépen ír.

O: höhöh

É: Amelyik jobb

Más: Eeeh Köszönöm

22:00

É: Ez az, aha,

O: Ez az ő kis rajza, internetről kapott képet, és akkor. Innen, innen jött a kép, és akkor

É: Nagyon jó.

22:05

O: és olyan lelkesen, aranyosan, tényleg. Kalóz, kalózság jegyében telt a farsang, hát ezt ugyan nyomtatva megkapta, de így nyomtatotról már másolni, azért ahhoz képest, hogy ő nem magyar kézírást tanult,

É: Mhm, mhm, persze, hát ezt simán

O: És akkor ezeket ő elkészítette igaziból, de nagyon kreatívan

É: Mhm, értem, jó, hát nagyon, tök jó.

O: Nagyon ügyes.

É: És ezt meg lefényképezem, tényleg olyan szép.

O: Persze nyugodtan. Nyugodtan a helyszínt is.

É: Jaj, nem, azt nem.

*(hangzavar)*

É: És Ön szereti a Faribát?

O: Hát én megmondom őszintén elfogult vagyok,

É: Hülye kérdés, persze. Szereti? Nem utálom. (nevetés)

22:55

O: Szoktam mondani, hogy azért mindenkinek vannak jó tulajdonságai. Tehát adott esetben a legrosszabb gyerekek is vannak értékelhető dolgai. De nyilván hogyha valaki odateszi magát, jól tanul, meg egyáltalán nem okoz gondot, csak közelebb áll az ember szívéhez.

É: Igen, mert hogy egyszerűsíti a

O: Ballagásra is volt, aki külön nem is, ő azért nem jött be, mert ramadanja volt, és engedélyt kért, csak a moderátori szerepkörre jött, mert mondta, hogy böjtölnek, stb. Nehezebbek lesznek a mindennapok, ezért csak akkorra jött be, de mindenképpen, azért is szoltam \*\*\*, hogyha hallottam, hogy üresedés lesz, akkor inkább FAribát vegyék át, mert megérdemli, meg akkor mégsem az utcáról vesznek fel valakit, akit nem ismerünk. Az jó helyre kerülne.

É: Nem tudni, hogy

O: De neki akkor szólok, amikor véglegesen behívják, hogy mit szólna hozzá. Hogy tényleg ne legyen az, hogy hitegetjük.

É: Mhm, értem, értem

Más: Elnézést, jó lesz?

O: Nagyon jó lesz.

É: Nagyon szép.

Más: Jó, és akkor \*\*\*,

O: \*\*\*, jó és szerintem elég az, hogy \*\*\*, tehát végére nem kell a \*\*\*

24:00

Más: Ja, jó, jó.

É: És még azt szeretném kérdezni, hogy említette, hogy három éve dolgozik itt.

O: Igen.

É: És hogy más migráns gyerekekkel milyen tapasztalata van?

O: Nem, nem voltam még így migránsokkal. Én \*\*\* költöztem ide, ott ugye nem volt jellemző

É: Mhm, mhm

O: Aztán Gyeseen voltam hat évig, utána könyvtáros voltam, és migráns gyerekeket így nem tanítottam. \*\*\* egy szóra, tudsz valamit mondani Fariba írásképeről. Ugye én is

Á: Hát, tudod, nekem meg olyan keveset írt,

O: Dolgozatokban

Á: A füzet, füzeteire gondolok vissza, hogy hogyan

É: A dolgozatokkal hogyan?

Á: Ő mindig azt kérte, hogy szóba felelhessen.

É: Aha, tehát akkor nem a dolgozatok

Á: Nem, nem igazán

É: Akkor nem dolgozatokat írt, hanem szóbeli értékelés

Á: Dolgozatot inkább csak földrajzból. Térkép, térkép

O: Igen ott muszáj azért, vaktérkép

Á: De szóban, szóban

É: És szóban?

Á: Szóban be volt rendesen magolva.

É: Tehát megtanulja rendesen.

24:59

Á: Tehát az hogy mennyire érti, de de szépen bemagolta.

É: Mhm, mhm

Á: Szépen, ööö úgy felelt mindig, hogy úgy mondta el, amit megtanult. Én már bele abba nem kérdeztem.

É: Mhm, mhm

Á: Hanem amit megtanult, mondta, ööö

É: És ez az Ön stratégiája, hogy nem kérdez bele, vagy más gyerekekkel is így csinálja, vagy inkább vele.

Á: Igazából, nem, igazából, igazából ha visszakérdeztem akkor már nem nagyon érti a kérdést, aha, tehát úgy tanulja, amit leírtunk, böcsülettel megtanulta

É: A füzetbe?

Á: Így aztán nem nagyon derül ki, hogy érti-e, mert mondom, ha visszakérdeztem, az már úgy nem megy. Tehát mondd el, mit tanultál meg.

É: Mhm, mhm, és akkor azt elmondja.

Á: Azt, azt szépen becsülettel.

É: És Ön elégedett ezzel egyébként ,amit így

Á: Hát igazából így első évben, így azt gondolom, hogy ez így jó lesz, aztán majd most megpróbáljuk,

É: Mhm

Á: Nyolcadikra. Nem megy át a k-ba?

O: Éppen szó van róla, hogy..

Á: Mhm

O: vannak sejtései szerintem, mert \*\*\* elszólhatta magát, hogy majd megy,

É: Mhm

25:58

O: Mondja a hölgy, hogy már úgy pedzegeti, de \*\*\* most nincsen, akkor akar szólni, amikor már

É: már fix, persze.

O: Ne hitegessük.

Á: Mert elférne ott, mindenképpen,

O: Meg \*\*\* valószínűleg bukni fog.

Á: Hát, igen.

É: És Ön egyébként, amikor így az órán öö dolgoznak, akkor hogy érzi, hogy érti az órai munkán, ami történik,

Á: Öö ez ez egy olyan osztály, nem tudom \*\*\* mennyire számolt be erről,

É: Ezt elmondta, igen

Á: hogy nagyon nagyon nehéz osztály

É: Mhm

Á: Nagyon nagyon nehéz, tehát én én annak örülök, hogy ha azt látom, hogy kettő-három esetleg négy önállóan tud dolgozni. Az összes többire keményen oda kell figyelni, keményen kell fegyelmezni. Tehát igazából rá-rá pislantok, látom, hogy csinálja, de úgy egyébként ennyi, ennyi

É: Ennyire lehet.

Á: Ennyire lehet. A másik osztályban ott nyilván, ott már ott jobban lehet majd őt aktivizálni.

É: Mhm

Á: Jelentkezni persze nem jelentkezik, tehát tudja a választ, vagy ilyesmi, semmi. Ööö de amit meg kell csinálni, azt megcsinálja.

27:04

É: Mhm. És Ön elégedett vele egyébként?

Á: Így most igen,

É: Aha

Á: Most teljesen, tehát ööö nyelvi háttérrel vagy nem is tudom, hogy mondjam

É: Ööö így. Igen, így nevezik (*nevetés*)

Á: Szerintem ez így most jó. Azt hogy ha itt akar maradni, és középiskolába szeretne menni, akkor akkor ahhoz már érteni is kell a dolgokat, hát arra most majd ráfekszünk.

É: Mhm, mhm. És az értést, azt miben látja, ami miatt nem érti? Ön mit gondol erről?

Á: Azt, hogy nem érti a kérdést. Mikor próbáltam őt így, hogy rákérdeztem, akkor akkor azt mondta, hogy nem értem a kérdést. A kérdést nem értem, mindig így mondta, akkor megpróbáltam valahogy másképp

É: Másképp

Á: Viszont azért mondjuk egy, még még akkor ment, amikor még ilyeneket tanultunk, hogy idegen tájak élővilága, és akkor beszélni kellett.

É: Mhm, mhm

Á: Aa mit tudom én az oroszlánról, a szavanna élővilága.

É: Mhm

28:04

Á: Mit tudom én, tehát ilyen leíró jellegű.



É: Aha

Á: de amikor már ott tartottunk, hogy hogy tápláléklánc,

É: Mhm

Á: szerveződési szintek,

É: Mhm

Á: ööö és az hogy ööö tehát milyen összefüggés van itt a, azokat a kérdéseket már nem érti.

É: tehát amikor absztraktabb a

Á: igen

É: a fogalom, vagy hogy mondjam, amikor fogalmakat kell érteni,

Á: Amikor például ilyen ilyen kérdést például, arra emlékszem, hogy nem értette, amikor mondtam neki, hogy ööö mit tudom én együttélési formákat soroljál föl az életközösségben, akkor azt már nem érti.

É: Hát igen, tehát ez nehéz kérdés

Á: Persze, persze

É: És más gyerekek úgy osztályban ezt

Á: Ez nagyon nagyon

É: Tehát az is nehéz.

Á: gyenge képességű, tehát itt inkább csak annyi, hogy ööö hogy amit leírunk a vázlatba a füzetbe, azt. És akkor szigorúan azt.

É: Mhm

Á: De már a könyvet se kelljen elővenni, mert az már megzavarja őket.

É: Mhm

29:00

Á: Egyébként sem jó ez a tankönyv, azért mondtam az \*\*\*, hogy többet ilyen ne

É: Melyiket használják?

Á: Ez volt az, itt. (mutatja) Ezt én, ezt nagyon

É: Ja igen, tudom ez az \*\*\*. Igen, igen ezt tudom, ezt ismerem.

Á: Mert ööö hát itt például

É: És akkor földrajzot és biológiát is tanít.

Á: Igen, igen mind a kettőt. Földrajzot sem fogom választani ezt a tankönyvet, mert mert ez sem. Megmutatom, hogy milyen leckék vannak. El se, el se kezdtünk ezzel foglalkozni, mert..

É: Jó sok kép van benne

Á: Rengeteg kép, nem jól van tördelve, nem jól van szerkesztve, tehát az ő fejükben olyan rendetlenség van, hogy legalább itt legyen rend, tehát ránézünk egy

É: Ez a lukas

É: Igen, igen, ez a tördelés, igen itt voltak ilyenek az elején, nem is tudom már, hol voltak. Hogy hogy.. Például ennek neki se láttam ennek a leckének, ennek ez egy ilyen. Ez ez nem az ő szintjük.

É: Mhm

30:00

Á: Aztán mondom azt, hogy... Itt vagy még, \*\*\*?

Más: Jövök vissza.

Á: Jössz vissza, jó. Ööö tehát amikor arról kell beszélni, hogy a papagáj milyen, meg a kolibri mit csinál, meg mit tudom én, azt azt úgy igen,

É: Tehát az ilyen kézzel fogható dolog

Á: Így, így van,

É: Ez egy madár, vagy egy nem tudom mi

Á: Igen, így van, de bármi, ami más, ami ilyen már elvont, és és

É: Mhm

Á: hogy kaját adunk neki, ezek a vegetatív funkcióit, vagy szükségleteit ellátják.

O: Ballagásra bejött az anyuka, és emlékeztettem, hogy holnap ünneplőbe jöjjenek, másnap nincsen fehér ing. Azért ilyen szinten azért otthon vagyunk. Én ilyen anyát még nem is láttam.

Á: Én már láttam. Hát idejárt a nagylány, tudod, négy éve a \*\*\*, húú, akkor láttuk anyukát. Akkor sűrűn be volt rendelve. És most most már rendelésre sem jön.

É: Mhm

O: Hát ahhoz képest az anyuka kórházban volt, külön idejött, megnéztük az e-naplóban a jegyeit, miből tudna esetleg javítani

31:01

Á: De ennyi, ennyi, itt vége, véget ért.

O: Igen, úgy vagyok sokszor, hogy nem is ismerem. \*\*\* anyját nem tudom megúzni, hogy nincs még meg a matek jegye, nincs beírva semmi, nincs bizonyítvány. Előfizető nem kapcsolható, \*\*\* mobiljáról sms-t küldtem, Eszter mondott egy másik mobilt,

Á: Akkor ma nem is kap bizonyítványt?

O: Ránézhet, és akkor megbeszélem vele, hogy ír egy kérelmet, hogy az édesanyja, hogy írja le, és az édesanya csak írja alá. Lehetséges, hogy nem tud írni, vagy valaki írja alá helyette, tehát valaki, aki iskolába, írja be a kérelmet, megkapja a határozatot, aztán ügyis mindegy, és nem nyomozzuk.

Á: Ja, nem kap mentességet.

O. De igen a mentesség van, és nincs beírva semmi

31:40

5. számú tanári interjú	2016. június 3.
T: MID tanár	
I: interjúer	

I: Azt szeretném megkérdezni, hogy mióta ismered a testvérpárt. Mondhatod a nevüket, az nem probléma, mert úgysem lesz benne a nevük.

T: Jó

I: Úgyis más nevet választanak, úgyhogy mondhatod nyugodtan.

T: Jó. Mióta ismerem, tavalý

I: csak egy kicsit hangosabban beszélj!

T: jó, ők tavalý jöttek. Azt hiszem, de most azt meg nem mondom, hogy szeptembertől járnak ide. De nem szerintem ők nem itt kezdtek 1-én. Hanem kicsit később, valamikor ősszel. Ha jól emlékszem ősszel jöttek. Úgyhogy most már durván fél, több mint fél éve, háromnegyed éve.

I: És mit tanítasz nekik?

T: Magyar mint idegen nyelvet.

I: Csak?

T: Igen.. *(nevetés)*

I: Na, és hogy látod a nyelvi fejlődésüket. Milyenek voltak, amikor megjöttek?

T: Őők amikor idejöttek már akkor is viszonylag jól kommunikáltak, a tanárokkal is, meg egymással is így az osztályban, azt láttam. Őhm tehát valamilyen alapvető kommunikációt ők elsajátítottak valahol

I: mhm

T: a táborba, vagy ki tudja még hol előtte, a régi suliba, úgyhogy ők abszolút nem totál kezdőről indultak, őhm nyilván grammatikát kellett vagy kell még csiszolgatni, meg szókincsfejlesztést, de hogy ahogy képest most például a Fariba szerintem már sokkal szemben beszél, meg

I: Az mit jelent?

T: Hát, mondjuk a szókincs az biztos, hogy bővült, és nem ilyen, úgy grammatikailag is jobban helyén vannak a mondatok. A Amirnál például szerintem ez kevésbé volt probléma, tehát ő valamiért. Fariba ő nagyon gyorsan is beszél, nem is nagyon figyel arra,

hogy hogy mondja, a lényeg, hogy mondja, és amit akar, az úgy kimondódjon. A Amir T: úgy jobban odafigyelt az elején is, de ő most is a nyelvtan, nyelvtant valamiért a használatban is jobban.

I: Jobban odafigyel, vagy jobban tudja?

T: Hát, ez egy jó kérdés

I: Mit gondolsz te mint tanár?

T: Ööö lehet, hogy jobban is tudja, nekem az a sanda gyanúm, de a Fariba is, amiket tanulunk, azt mindig nagyon jól megtanulja, és akkor az jól használja, de a beszédben ő kevésbé figyel rá. A Amir ő lehet, hogy még kisebb, és akkor amiatt,

I: Lehet, hogy könnyebben megy

T: Igen és akkor ő amiatt, ő nem is beszél olyan gyorsan, lehet, hogy többet gondolkozik még mielőtt mondja, de tényleg mind a ketten nagyon szorgalmasak.

I: És jó őket tanítani?

T: Nagyon, ragad, tényleg ragad rájuk, és ezt mondjuk a többi tantárgyból is tudom, hogy velük nem kellett annyira küzdeni, úgymond, mondjuk alsóban a Amirnál, hogy akkor ezt most nem adjuk fel neki, ő már az elejétől kezdve mindent akart tanulni,

I: Tehát akar is.

T: Igen, akar. De a Fariba is, ő nem is kérte soha azt, hogy ő most ne írjon dogát valamiből, amiről tudok, mert ő mindent meg akar írni, mindent meg akar tanulni, mert tovább akar majd menni egyetemre,

I: Ő akar továbbtanulni

T: Pont tegnap mondta, hogy régebben még orvos szeretett volna lenni, most már így nem tudja, de talán nyelvtanár, most pont tegnap kiderült, úgyhogy nagyon akarnak.

I: És ez miért van? Mit gondolsz?

T: Hát valószínűleg itt akarnak maradni,

I: aha, maradni,

T: és ezért szeretnének egy diplomát. Most a Amir még nem került vele szóba, de a Fariba már hetedikes, neki már fontos, hogy valami jó középiskolába is bekerüljön. Szerintem ő már egy gimit becélzott magának talán.

I: És menne szerinted?

T: Hát még azért van egy év, én bízom benne, hogy hogy azért egy olyan iskolát talál majd, ahol nem úszik el. Inkább tényleg egy valamilyen gimnázium, még ha gyengébb is,

I: Aha

T: de hogy utána tényleg tudjon menni főiskola, egyetem

I: És az osztályban tanítóktól szoktatok beszélgetni, és ott mik a visszajelzések? Hogy te mit hallasz mint magyartanár?

T: Igen, hát a Amirnál és a Faribánál is nagyon szeretik őket, mind a kettőjüket, de tényleg. Nagyon barátságosak mind a ketten, meg olyan nagyon tényleg tök jó fejek,

I: Mhm

T: Ööö a Amirnál is, de tényleg már az elejétől kezdve a két tanító, tehát akik párban vannak, tehát így el voltak ájulva tőle, hogy nagyon okos, hogy nagyon akar, és egyfolytában akar, nincsenek ilyen magatartásproblémák,

5:05

I: Mhm, mhm

T: Azt így soha nem hallottam, hogy lett volna. Szerintem ő, ahogy én látom így azért elég gyorsan beilleszkedett az osztályba.

I: És jól beilleszkedett?

T: Ezt nem tudom, megmondom őszintén, tehát így tudom, hogy vannak haverok, meg akikkel így elvan, nem nagyon látom, hogy így egyedül ül a sarokban,

I: aha

T: tehát mindig valakivel

I: molyolgat

T: igen, a Faribának nehezebb egy fokkal, mert hát az az osztály egy elég kemény osztály, ott mindenki mindenkivel fightol, hogyha arról van szó, meg így ott szerintem nem foglalkoznak vele.

I: De kik? A gyerekek vagy..

T: A gyerekek. A tanárok, ja hát a tanárok azok a Faribat is istenítik, de tényleg abban az osztályban majdnem, hogy a legjobb tanuló ő, meg még talán egy-kettő. Tehát az alapvetően egy nagyon gyenge osztály,

I: mhm

T: meg telis-tele magatartásproblémákkal, és akkor ő az egyetlen, akinek ez nincs, és akkor

I: és akkor ő rögtön a

T: tanul is még emellett, úgyhogy őt, őt azért úgy nyomják is tehát tőle kérdeznek, íratják,

I: A tanárok?

T: aha, és tök jó jegyeket adnak neki, ahogy tudom. Majd így most így a biziében kiderül, de

I: Jó de mondjuk az év végi osztályzat, az egy dolog, de hogy a hozzáállás, meg a

T: igen, tehát őt így szeretik

I: mhm

T: azért a tanárok

I: És vannak barátai szerinted?

T: Szerintem itt nincs. Hát így a

I: Most a Faribáról beszélünk

T: Igen, szerintem az osztályban nincs, hát ott így, tehát tényleg brutál banda

I: Azt ő is azt mondta, hogy szörnyű

T: Szörnyű, igen

I: Tehát ez teljesen

T: És csak amiatt, mert szerintem nem került a k osztályba, mert ott full telt ház volt, és akkor maradt az m, viszont ide akart jönni mindenképp, azért van róla szó, hogyha esetleg megürül egy hely a k-ban, nem hivatalosan, akkor őt ugye átteszik

I: az jó lenne, igen

T: jövőre, tehát így ő szerintem nem is szereti az osztályt, de szerintem a tanárokat így el, szereti ahogy beszélgetek vele néha,

I: Ez érdekes, mert ugyanezeket mondja, én tudom, hogy ő mit gondol erről

T: Igen

I: Mert előtte csináltam vele a felvételt

T: Szóval szerintem jó, igen

I: És hogy nézegetem

T: Jóban van a tanárokkal, ez biztos oda-vissza megy, mert ő az, akivel nincs gond

I: mhm, mhm

T: Meg lehet rá számítani mindenben.

I: És mit gondolsz miért van ebben az osztályban ez az őrült nagy...

T: gáz?

I: feszültség. Vagy nem tudom, minek nevezzem.

T: Hát azt nem gondolom, hogy amiatt, hogy ott is volt már egy szír fiú például, őt kirakták a suliból, magántanuló lett, de

8:00

I: Ez az, aki itt ül.

T: Mhm, de hogy nem emiatt, hát ott azért a \*\*\* kerület krémje az ott van

I: aha

T: azért ott van

I: tehát ez ilyen szociálisan mondjuk, hogy szóval igen

T: Tehát szülők is nem tudnak, mit kezdeni velük,

I: Aha

T: tehát ilyen

I: szóval inkább az otthonról hozott elsődleges szocializáció

T: hát igen

I: elsődleges szocializációs mintázat mondjuk nem a

T: igen, úgyhogy

I: És mit gondolsz a Faribanak meg a Amirnak a családjáról?

T: Én őket abszolút nem ismerem.

I: Nem találkoztál velük sosem?

T: Nem, nem. És ezen gondolkoztam,

I: És mit gondolsz róluk, nem ismered őket, mit gondolsz, milyenek lehetnek? Most már azért láttál sok bevándorló gyereket, tehát hogy..

T: Én az anyukájukkal már így találkoztam egyszer, jött megnézni egy műsort. Ha jól emlékszem, és tudom, hogy ő többször meggy haza, mármint vissza is,



I: Mhm

T: és ööö hát szerintem ők így azért nyomják őket, ha jól sejtem, mert ők is itt akarnak maradni, ha minden info igaz,

I: Mhm

9:02

T: most így volt valami variálás, hogy lehet , hogy nem Pesten, hanem másik városban,

I: Esztergomot mondtak

T: Igen, Esztergom

I: Máshol néztek házat,

T: igen, de hát a gyerekek meg ki voltak borulva, mert hogy ők ide akarnak járni suliba, és már néztük itt órán a vonatmenetrendet (nevetés) komolyan, hogy így hogy be lehet-e érni 8-ra, de hát ez egy óra út. És tehát így be lehet, késve, na de mindegy, szóval most így a Amir is egy kicsit félt, hogy most nem itt lesz jövőre.

I: Nem, de nem sikerült a lakás vagy a ház

T: Nem? Akkor maradnak

I: Legalábbis, apuka mondta, csak most ezt így mondom neked, na, mindegy ezt majd kihagyjuk, és mondták, hogy az nem sikerült, azt eladták

T: Aha, aha, tehát akkor meg bízom benne, hogy maradnak, mondjuk Amir jövőre lesz felsős, és én leszek az ofője pont,

I: Tényleg, jaj, de jó!

T: Aha (*nevetés*) úgyhogy azt gondolom, hogy apuka dolgozik elég sokat.

I: És mit csinál az apuka?

T: Fúú, (*ujjdobogás*), Úristen, pedig mondták, látod, nem ő az info.

I: Neked a gyerekek mondták egyébként?

9:58

T: Igen, mert ez így mindig szóba kerül, de most én megmondom őszintén, hogy én már lehet, hogy keverem, mert az arab gyerekeknél sok a büfés, de ők nem büfés szerintem. De nem is az infos. Infoval csinál valamit. Nem tudom, nem emlékszem.

I: Az mi az az info?

T: Valami informatikai rémlik.

I: És tudod, hogy mit csinálnak, mi a foglalkozása a szülőknek?

T: Nem.

I: Akkor elmondom.

T: Várjál, az anyuka az tanár.

I: Az anyuka az tanár, de szülésznő, és szülésznőket képzett,

T: Akkor ezért mondta a Fariba, hogy szülésznő akart lenni.

I: Az apuka, ő pedig építész, hát ilyen építő, építésvezetőszerű ember, aki ott van az építkezésen, kész van a terv, és ő levezényli.

T: Azt a..

I: Valószínűleg egyébként azért ennyire a gyerekek normálisak, mert azért ez egy középosztálybeli család Iránban, tehát Afganisztánban is,

T: Értem,

I: ez egy kulturált család, tényleg, és itt nagy a különbség, most ezt csak neked mondom, én ezeket már ugye tőlük hallottam, meg amiket az Otília mondott, nagyon kulturáltak.

11:02

T: Azta

I: Nagyon nagyon kulturáltak

T: De most mit csinálnak? Tehát az apuka például?

I: Ööö Nem tudom, mert azt mondják, hogy nem dolgozik.

T: Tényleg?

I: És hogy csak lakást keres.

T: Akkor nem ő volt, aki

I: Akkor valaki más mondta, de lehet, hogy tudod ezek is változnak hétről-hétre. Nekem a gyerekek is azt mondták, meg ők is, hogy itt nincs munka.

T: Mhm

I: Lehet, hogy régebben volt, amikor neked mondták, lehet, hogy nyáron lesz

T: Lehet, hogy az másik gyerek volt, aki mert már lehet, hogy keverem.

I: Na, mindegy.

T: És az anyuka se?

I: Az anyuka az nem tud dolgozni. Hát szülésznőként Magyarországon nem lehet. Csak magyar diplomával lehet.

T: Tanárként max.

I: Ezt az \*\*\* tudom.

T: Az szép.

I: Tehát neki itt újra el kellene végezni. Na, mindegy, de ez a, ezt csak hogy így, de egyébként ez tök érdekes, hogy te ezt nem tudod, és mégis a gyerekeken mennyire látszik. Nem?

T: Aha

I: Hogy, igen.. Aha, és mit tudunk arról, hogy ők, vagy mit tudsz te arról, hogy ők hogyan élték meg ezt az elvándorlást. Onnan ide.

T: Hát, ööö

I: Beszélnek-e erről?

T: Ööö A Amirtól így nem hajlottam erről, meg ezzel kapcsolatban semmit. Mert hát én ugye három fővel vagyok, három gyerekkel, amikor vele vagyok órán, ott ez így sose volt téma.

I: Mhm

T: A Faribával kapcsolatban..

I: Te kérdezted, és nem, vagy nem kérdezted

T: Én nem szoktam.

I: Nem akarsz rákérdezni.

T: Meg másik, többi gyerek ők nem is menekültek, ráadásul,

I: aha

T: Úgy tehát negyedikben én még nem akarom, ezt is feszegetni, de hát

I: Jó, ok

T: Hát volt olyan órán, hogy egyszer csak kijött belőle és mondta.

I: És elmondta

T: A Faribával kapcsolatban sem én tényleg nem szoktam megkérdezni, hogy honnan jöttél, milyen volt?

I: Mhm

T: Viszont abban a csoportban hát azért van még két gyerek Szíriából, és pont hát egy hónapja, mikor volt ez a nagyon gázos robbantásos Aleppos sztori,

I: Igen, igen

T: és ő akkor még ilyen videót is kellett néznünk órán, hát nem ilyen brutálisat, de ilyen kicsit ilyen promó videó volt, hogy szép Szíria, meg akármilyen és

I: aha

T: és hogy megmentük meg őket, és akkor a Fariba például elsírta magát, úgyhogy őt ez elég érzékenyen érintette. Úgyhogy ott ezt nem feszegettük tovább, megbeszéltük, hogy akkor ott most mi történt Szíriában, meg nyilván szír gyerekek hozták föl,

I: igen, persze

T: Öööm, de ők még tehát ők szokták néha még mondani, hogy amikor eljöttek, ők meg, a szülők elmondása alapján, nem menekülteként jöttek el

I: Afganisztánból

T: Szíriából.

I: Ja, ezek a sírek

T: A másik kettő. Fariba meg néha mondja, hogy jó hát én menekült vagyok, meg múltkor a Amir volt egy ilyen

I: de egyébként ők nem menekültek, hanem oltalmazottak.

T: Igen

I: Ezt neked mondom

T: Mert nekik az nem is jár

I: Mert ők menekültet mondanak, de oltalmazottak

T: Igen, hát a Amir múltkor egy órán játszottunk: szójáték, utolsó betűvel mondj egy szót, és mi volt, m, m betű, és migráns, migráns, migráns vagyok

(nevetés)

T: És ötször elmondta, és jól van, mondtam azért hogyha ez neked jó, akkor mondd, de mondom, ez honnan jött neki. (nevetés) Hát mert én migráns vagyok.

I: Mert hallja, hát hallja.

T: De ő abszolút nem volt ezen kiborulva, a Fariba ő szerintem azért érzékenyebben érinti ez a történet, főleg így, hogy nincs barátja esetleg itt. Legalább is az osztályban. Mondjuk így egymással elvannak a csoport, a kis csoporton belül,

I: Mhm

T: Tehát a fiúkkal tök jól elvan,

I: Heti hány órában találkoznak?

T: három

I: heti háromban, aha, hát az jó

T: Meg tök jó csoport, múltkor vittem őket moziba, előtte kirándultunk, és ott például egy líbiai hetedikes, hatodikos kislánnyal volt együtt egész nap, meg egy elsős kínai kislánnyal, és ők

I: aha, aha

T: ott piknikeztek fél napig.

I: Aha, aha

T: És ő annyira hálás volt például a moziba is csak ezt a csoportot vittem, a Dzsungel könyvét néztük, és így teljesen el volt ájulva, hogy milyen jó.

I: És tetszett nekik

T: És ő volt például az egyetlen, aki úgy ment haza a villamoson, hogy köszönöm szépen, hogy elvittél, tudod neki ez ilyen, és szerintem egyébként egy tök közösségi ember, szóval tudom, hogy privátban tök sokat van a MigSzollal, Menedékkal, minden ilyen helyen ott vannak, ha fölvonulás van, ha tüntetés van, ők az elsők

I: ők az elsők

T: igen, ha gyerek program van azon is, szoktam látni a neten a képeket, hogy szerintem a szülők is nagyon benne lehetnek, gondolom én, ezekbe a

I: És arról tudsz bármit, hogy az ottani életük, mielőtt idejöttek volna, az milyen volt?

T: Nem, nem, ők nekem nem meséltek, mm, mm

I: Nem, nem mondják, aha

T: Hát az, azzal kapcsolatban volt itt vita, de hát ők is összevesztek kb., hogy akkor ők most afgánok, vagy irániak

16:04

I: Na ezt akartam kérdezni, hogy mit gondolsz? Neked mit mondanak, hogy milyen nemzetiségűek?

T: Hát először, amikor beiratkoztak, azt mondták, hogy irániak. És amikor szóba került, és egymásnak bemutatkoztak a gyerekek, akkor én mertem mondani, hogy ők irániak, akkor közölték, hogy nem, ők afgánok. Na, mondom akkor most mi van, tehát

I: Mhm

T: És azt mondták, hogy a szülők afgánok, de ők már Iránban születtek, de ők azt mondják magukról, hogy ők afgánok.

I: Mhm

T: De néha, ez így változik, mert van amikor meg azt mondják, hogy irániak. Szóval így abszolút nincs. Szóval a kettő között mozog.

I: Igen, aha, nekem nagyon nagyon megrázó volt, mert azt mondták, hogy ők semmilyenek.

T: Tényleg? Az kemény.

I: Hogy se iráni, se magyar, tehát magyar nem. Így kezdték magyar nem, se iráni, se afgán, semelyik. Tehát mind a ketten ezt mondták. Ez nagyon

T: Tehát akkor nálam is ezért van ez a variálás

I: Igen ezért van ez a bilindzgatúra

T: Hogyha valamit mondani kell, akkor azért valamit mondjon,

I: Igen, csak hogy azt értsd, hogy nálam nyilván sokkal több mindent elmondtak, mert ez egy ilyen mélyinterjú, és ott könnyebben mondják, nincs kortárs csoport, én távol vagyok tőlük érzelmileg, nekem azért

T: aha

I: könnyebben. Mert ez kicsit olyan hülye érzés, hogy én itt egy csomó dolgot, amit te nem tudsz, miközben te tanítod őket egy éve, csak én ezt fontosnak tartom, hogy neked mondjam, nyilván nekem teljesen más a viszonyom,

T: Ja,

I: tőlem nincsenek függésben, és emiatt bármit el mernek mondani. Egyébként egymásnak ellentmondó dolgokat is mondtak, sőt olyat is, ami egymásnak is ellentmond és a szülők elmesélésének is totál ellentmondtak.

T: Mhm

I: Tehát van olyan, hogy négy fajta dolgot tudok. Tehát nagyon érdekes, hogy hogyan áll össze ez az egész. De hát ez a migráns lét. Te és az előző iskolájukról, mert ők már jártak egy másik iskolába Magyarországon.

T: Igen.

I: Arról szoktak beszélni? Vagy szokták mondani, hogy miért jöttek el onnan?

T: Azt mondták, azt egyszer kérdeztem, és ööö a Fariba lerendezte annyival, hogy utálták azt az iskolát.

I: Hogy ők utálták.

T: Igen.

I: És hogy miért utálták, azt nem mondták?

T: Arra nem emlékszem például, hogy ott hányadik osztályba jártak ők, de hogy talán nem is nagyon volt külön magyar órájuk,

I: mhm

T: de ezt mintha, nem mernék megesküdni. De hogy így a tanár, a tanárokat se csípték, nem emlékszem, hogy melyikük mondta, de a Amir is mondta egyszer, hogy nem részletezte, azt mondta, hogy utálták azt az iskolát.

I: Mhm, mhm

T: És hogy sok, hogy a gyerekekkel se jöttek ki jól,

I: mhm

T: valami ilyesmit mondott.

I: Mhm, mhm

T: Egyébként nekem azt mondták, hogy azért jöttek el, mert nem kaptak bizonyítványt, meg jegyeket. Ez a tipikus..

I: Ja, csak hogy bent ültek, és semmi

T: És negyedik osztályba járt mind a kettő

I: Ja, hogy alsóba

T: És hogy ezt nekem ezt mondták, hogy emiatt, és ezt a szülők is ugyanezt mondták

I: De bizonyítványt se kaptak, úgy hogy egy évet ott lehúztak. És olyat se, hogy részt vettek, semmit, és azért mentek tavaly nyáron vissza Iránba, hogy ott megszerezzék a papírokat, és úgy jöttek már ide. Tehát három hónapig Iránban voltak, azért kezdték itt

később az iskolát. Ezt csak azért érdekes, hogy mit mondanak ők el, tudod. Mi az, mi az, ami mert ez valószínűleg egy szégyenérzet nekik, hogy ezt nagyon szégyellik ezt a, és nagyon dühösek emiatt.

T: a sulis miatt, aha

I: hogy feltartják őket.

T: Aha

I: És tök igazuk van.

T: Igen

I: A Fariba elmondta körülbelül ötször, hogy neki már tizedik osztályba kellene járnia. És akkor még egy dolgot akarok kérdezni, szeretnék kérdezni,

T: még belefér több is (*nevetés*)

I: de hogy ez egy ilyen hosszabb lélegzetű, hogy te hogy, miért gondold, te erről már meséltél nekem, de szeretném, hogyha elmondanád, hogy meglegyen nekem így elmondva, hogy le tudjam írni, hogy ne az én kiszínezésemmel együtt legyen (*nevetés*) Hogy te mit gondolsz, hogy miért szeretnek ezek a gyerekek, ez testvérpár miért szeret ebbe az iskolába járni, ennek mi lehet az oka? Azon túl, hogy téged imádnak, nyilván..

T: (*nevetés*) Hát ezt nem tudhatom, az tuti, azt azért érzem, meg látom, hogy a magyar órákat, amit külön tartunk, azt nagyon szeretik.

I: Mhm

T: Tehát ha valamiért elmarad, múltkor a Amir is ki volt akadva, csak elmaradt, mert nekem osztályprogram volt, de hogy ugye lesz szerdán. Tehát azt biztos, hogy szeretik, hogy ők akkor külön ott foglalkozva van velük.

I: Mhm, mhm. Ez egy erős kötődés akkor.

T: Meg hát az egy másik csapat, azért lehet haverkodni, és összeboronálom az összes migráns gyerekeket, az meg egy tök nagy csapat, velük lehet kirándulni menni, mert nyilván a Amir is jött múltkor a Normafára, és tök jól elvult a többiekkel,

I: Mhm, mhm

T: Meg ugye nem egy osztályból valókkal van ott

I: De ez a lét valahogy így összeköti őket.

T: Igen, igen, és ööö szerintem a tanáraikat szeretik. Szerintem a Amir szereti a két tanítónénit, azért, abban majdnem biztos vagyok. Meg hát most Faribának ugye új



osztályfőnöke van egy ideje, de így elvan vele, tehát nem hallottam még az ő szájából, hogy bármelyik tanárt szidta volna, ahogy mondjuk egy magyar gyerek, így tudja szidni.

I: tök lazán. De mondjuk ez azért lehet, hogy nem azért van, mert

T: nem meri. Nem hát biztos nyilván van olyan amelyiket annyira nem csípi, de hát

I: Mhm

T: Szerintem így alapvetően megvannak elégedve az iskola nyújtotta oktatással,

I: aha

T: valószínűleg, és szerintem az osztályközösség a Faribánál nem mondom, de a Amir szerintem jól érzi magát az osztályban.

I: Mhm

T: Tehát ott sok fiú van, hát azért lehet focizni, lehet játszani.

I: És a kiközösítés nincs szerinted?

T: Abban az osztályban biztos, hogy van. Meg ott is van egy olyan gyerek, aki \*\*\* jött, de közbe nem mondom, hogy rasszista, de majdnem hogy az.

I: Az itt is van.

T: Mhm?

I: Az aki itt is van? A te órádon.

T: Nem, mert ők a, várjál, ők hárman vannak. Nem..

I: Akkor ez egy másik fiú

T: Nem, ő egy másik, de ő meg tehát van ilyen mit tudom én, hiperaktív, meg nem akármilyen, mi baja,

I: aha, tehát ott is vannak ilyen

T: és közben másik félig rasszista, de amerikai közben ő is,

I: amerikai rasszista, hát ott is vannak rasszisták végül is.

T: De az egyébként egy tök vegyes osztály, tehát ott van két bangladesi, van még egy izraeli, ott ez az amerikai, és ott van Amir, de tehát szerintem ez lehet, vonzó szokott lenni a gyerekeknek is, hogy itt nem ők az egyetlenek, akik

I: aha, aha

T: máshonnan jöttek. Ez egy ilyen hűde multikulti iskola, mert hogy itt nem nagyon lepődött meg senki, amikor a Fariba is abba a ruhában jött be, amibe.

I: Milyen ruhában jár?

T: Hát ez a kendős ruha, mindig hosszú ujjú, mindig hosszú nadrág, és mindig annyira szép ruhákban van, hogy az összes tanár, meg mindenki rá van cuppanva a ruhájára. Kifaggattam egyszer, hogy melyik boltban lehet itt Pesten venni,

I: Itt veszik ezeket?

T: Aha, azt mondta, hogy itt van Pesten is. Most például ballagás jövő héten, és a hetedik k-sok szervezik, de állítólag a szervező tanár, ő a törli tanár, őt is szereti nagyon, már megkérte Faribat, hogy legyen benne, egyrészt miattam, mert az én osztályom ballag és akkor ő is így legyen kedves beszélni. Úgyhogy talán lehet, hogy azt érzik, hogy nincsenek semmibe véve, meg nincsenek kiközösítve,

I: Tehát komolyan veszik őket.

T: Vannak balhék, de az meg nem azért, mert ő onnan jön.

I: Az mindig lehet.

T: Az mindig van. Tehát szerintem ők itt nem érzik azt, hogy ők itt menekültek.

I: Mhm, mhm

T: Még a hetedik, a Fariba osztályában biztosan hangzott el olyan, hogy te minek vagy itt, meg tudom is, hogy hangzott el,

I: Mhm

T: ő meg erre, hogy te cigány vagy, tehát megoldódott itt ez...

I: mhm

T: ... a történet állítólag, ők azért már nagyok is, meg tényleg így a szociális rétegről ne beszéljünk, hogy az milyen válogatott társaság. A Amiréknál is ha elhangzott, tehát biztos, hogy van olyan szitu, amikor gyerek gyereknek ezt mondja, mert otthonról mit hall.

I: Mhm

T: De tehát szerintem befogadták őket.

I: Mhm, jó. És a tanárok hogyan viszonyulnak a gyerekekhez? Hozzájuk, konkrétan hozzájuk kettőjükhöz.

T: Szerintem tök jól. A Faribare mondom nagyon lehet számítani, bármiben. Tehát ő abszolút fölhaladja magát, ha kell elintézi mindent. Kábé néha őt küldik, hogy szólj már ennek, tehát nem hogy kihasználva,

I: intézkedj

T: igen, intézkedj

I: és a mmm ööö természettudományos tantárgyak mennyire mennek neki? Erről még senki nem mondott semmit, ezért kérdezem. Ez most jutott eszembe

T: ööö a matek az

I: azt nagyon szereti mindkettő

T: Igen, ők nagyon durván szeretik a matekot, de hogy így szerintem jól is megy. De megmondom őszintén, hogy nem tudom. Azt tudom, hogy a Fariba kérte, hogy ne matekóráról hozzam el, és akkor ő inkább kevesebbszer jön magyarórára,

I: aha

T: csak hogy hadd üljön ott a matekon, vagy fizikán, lehet hogy az volt. Hogy az a heti egy órás tárgy is nagyon ritkán van eleve

I: ritkán nyilván

T: úgyhogy akkor ott megjelent, de az meg elég komolytalanra szokott sikeredni az az óra abban az osztályban. Most megint egy ideje magyarra jár, és otthon tanulja egyedül a fizikát.

I: Akkor annak több értelme van.

T: Hát ja

I: értem, értem

T: Tehát hogy abban az osztályban szerintem annyira nem megy jól.

I: Mhm

T: a tanítás

I: a tanárnak pont (*nevetés*)

T: igen, meg a tanár is kicsit

I: nehezen tud velük mhm zöld ágra vergődni

T: de szerintem a matek az jól megy neki, főleg hogy most a \*\*\* tanítja őket, aki amúgy a tesi tanár, és hát tőle se hallottam volna még olyat, hogy fú hát az izé. Azt mindig hallom,

hogy milyen rosszul sikerül mindenkinek, de azt nem, hogy a Fariba ki lenne akadáva, hogy nem ért semmit, de ezt majd jó meg is kérdezem a matek tanártól.

I: Na, jó de hogy nincsen nagy, hogy fú hát nem tudja

T: Nem nincs

I: meg nyilván az alaphangulat is más, a viszonyulás a migráns gyerekekhez.

T: Hát más, de az a baj, hogy sokszor ilyen végletes: vagy semmit nem foglalkoznak velük órán, mert egy szót se ért, vagy vagy vannak ritka esetben a Fariba félek, meg a Amir félek, hogy nem is kell velük külön foglalkozni, mert abszolút fölveszik a ritmust.

I: Tehát ők akkor egy ilyen sikeres típus

T: mhm

I: akik könnyebben alkalmazkodnak az iskolai követelményekhez

T: igen,

I: és ez miért lehet?

T: Hát biztos, hogy a szülői háttér is benne van, hogy akkor ezek szerint így végzett

I: mhm

T: tehát elég jó szinten végigtanult, vagy hogy mondjam,

I: tehát, hogy tanultak, igen

T: tanultak, igen, úgyhogy azt nem tudom, hogy mondják-e a gyerekeknek, hogy már pedig jó lenne itt egy diploma, vagy akármi, de lehet, hogy csak ezt látták otthon. Ugye hogy ez benne van

I: normális dolog

T: tehát hogy szerintem a szülőtől jöhet

I: mhm

T: mert hogy az is attól, a szülőtől jön, aki meg semmit nem csinál itt. És most nem migráns feltétlen.

I: Akármilyen lehet ezen túl *(nevetés)*

T: Tehát hogy

I: a Fariba osztálytársai például.

T: Na hát igen, mondom, hogy ott rajta kívül senki nem csinál semmit abban az osztályban.

I: Mhm, jó. Hát akkor meg is állíthatjuk.

T: Ennyi?

I: Ennyi. (*nevetés*)

Fariba – 1. interjú	2016. május 20.
F: Fariba	
I: interjúer	

I: Szia, Fariba!

F: Szia, Ildikó néni!

I: Néni, ja (*nevetés*) Na, a nevedet azt majd ki fogom, az nem lesz benne

F: Igen, igen

I: Majd kital, jaj milyen nevet szeretnél magadnak?

F: Nekem?

I: Hát ami, tudod más név.

F: Más név?

I: Tehát a Faribát, azt nem írhatom bele.

F: De tök mindegy nekem.

I: De neked kell kitalálni, mert én nem tudok neveket.

F: De a Fariba is jó.

I: Azt nem lehet. Na, mindegy ezt majd ki, majd még megbeszéljük. Csak gondolkozz rajta, ha van egy szép név, amit: Figyelj, milyen jó lenne, ha az lenne a nevem..., akkor ezt most itt beleírhatjuk majd.

F: Jó, jó

I: Na, Fariba mióta élsz Magyarországon?

F: Két éve.

I: Két éve, aha

F: Hát nem olyan sok is, mert kábé két év két éve, hogy Magyarországra vagyunk, de amúgy visszamentünk három hónap Iránba és még egyszer visszajöttünk.

I: És miért mentetek oda vissza?

F: Mert nagymamám nagyon beteg volt, olyan nyári szünet volt,

1:00

I: Aha

F: és odamentünk, és kábé három, három több hónap ott voltunk,

I: aha

F: és amikor visszajöttünk, megint csináltunk a izé ilyen papírokat, ilyenek csináltunk, és aztán

I: És ez tavaly nyáron volt?

F: Igen.

I: Aha, és most jobban van a nagymama?

F: Igen, igen

I: Akkor helyreállt.

F: Mert hiányzott anyukám neki és,

I: Ja, hogy anyukádnak az anyukája.

F: Igen, igen

I: És ez Iránban laknak ők.

F: Igen, mindenki Iránban családod.

I: Jó, jó, jó te és te milyen nemzetiségű vagy? Te mit gondolsz?

F: Milyen nemzetiségű?

I: Aha

F: Hát

I: Iráni vagy?

F: Iráni se, magyar se, afgán se.

I: Se vagy is

F: Semmi

I: Semelyik se, egyik se?

F: Mert úgy van, hogy én afgáni vagyok, anyukám, apukám afgán. De csak én kétszer odamentem Afganisztánba, csak úgy olyan mint a turista voltam oda. És láttam, hogy milyen hogyan lak oda, élnek ott, de őö úgy is nem vagyok. De afgán vagyok.

2:07

I: Mhm

F: Először, és utána én Iránban születtem, és tizennégy éves, tizennégy év én ott voltam, és nekem nagyon jó Irán, csak az a baj, hogy nem kaptam semmi papír, és oda én jártam a izébe a biológia, ilyen csillagok a izében van

I: Planetárium?

F: Úgy. És első helyez, első helyezett voltam, és utána ilyen városiba mentem. Utána országgi, országiba mentem

I: Ez mi ez verseny? Vagy mi ez?

F: Igen, ez verseny volt.

I: Ahaa

F: És országiba mentem, és ők mondták, hogy te afgán vagy, te nem tudsz bemenni. És ezért nagyon

I: a versenyre?

F: És ezért nagyon, igen

I: Ez rosszul esett

F: Igen, nagyon rosszul, hogy most is például versenyre járok a Magyarországon, és nagyon sok, nagyon első helyezett, első helyezett, és országgi például én megyek Németország megyek, és elkezdnek, hogy te afgán vagy nem tudsz odamenni, bocsánat, és ezeket mindig elmegy. Semmi nincs csak papír nálam van és még egyszer

3:13

I: Aha, aha

F: és az nekem nagyon nehéz volt, és hogy nagyon sírtam, hogy miért, mindig első helyezett voltam, és nagyon most nem szeretem a csillagokat azért most

I: Aha

F: Nem tudok most, nekem nagyon rossz volt nagyon

I: Aha

F: és egy hét nem ettem semmit, olyan nekem nagyon rossz

I: Annyira szomorú voltál.

F: Igen, és utána Magyarországra, mondtam, hogy nem élek Iránban, ők nem tudnak egy ember, aki ilyen okos, és nem tudnak izé, hogy



I: mit csinálni, aha

F: Igen, és mondta apu, gyere megyünk. Hát most másik bajunk, hogy nem nekünk nem volt papír, ott

I: Iránban?

F: Igen, ezért nem tudtunk bemenni ilyen afgán emberek, hogy ilyen menekült, több afgán sok volt, és mert utána két éve vissza kell menni Afganisztánba, és még egyszer vissza kell jönni, az nagyon nehéz két éve Afganisztánba megyek, utána meghaltam, nagyon oda háború volt, amikor én mi Iránba voltunk,

4:08

I: Aha

F: és akkor

I: Te és azt tudom, hogy a szüleid Afganisztánban apukád ott született anyukád is, de aztán anyukád picibaba volt.

F: Igen, igen.

I: Ugye jól értettem, mert anyukád mondta, hogy hat napos bébi volt?

F: Igen, igen.

I: Ezt jól értettem, hogy ő hat napos volt, amikor Afganisztánból a szüleivel elment Iránba.

F: I: Iránba

Jó, mert ezt mondta, és ezt értettem, csak amikor hallgattam vissza otthon, mondom biztos, hogy ő volt hat napos.

F: Igen, de igen.

I: Akkor ez így volt.

F: Mhm

I: Te és arra, azt tudod esetleg, hogy milyen papírokkal, milyen státuszban voltatok, amikor Iránban voltatok?

F: Hogy ilyen..

I: Volt ilyen hivatalos státusz?

F: Nem volt, de például minden afgán, afgán embereknek volt ilyen kártya, olyan mint egy személyigazolvány volt, csak ezzel a személyigazolvány én már innen tudok menni például Németország, t ilyen

5:03

I: Tehát Iránból tudtál.

F: Nem, amit most Magyarországon van személyi azt meg tudjuk mutatni más országba menni lehet.

I: Azt értem..

F: De Iránba azzal a másik városba is nagyon nehéz úgy menni, abban azzal a kártyával

I: Azzal a kártyával.

F: Azzal a kártyával, igen. Meg kell adni egy office, ott kapsz egy másik papírt, oda lehet menni, nem tudsz ilyen nem mondod senkinek azzal a kártyával máshova menni. Az nagyon nehéz.

I: Tehát még a városok között is.

F: A városok. Hát képzeld el az országokat. Sehova nem lehet.

I: Hát sehova sem lehet menni.

F: Volt ilyen passport. Tudod mi az?

I: Útlevel.

F: Igen, útlevel, olyan oklevél is volt, de az, az otthon marad és nem kell semmi, mert az nem tudsz menni máshova például más országok, nem tudsz menni, afgán emberek nem tudták menni. És csak ilyenek papír volt. Kettő volt.

I: És iskolába jártál Iránban?

F: Igen, hetedikben voltam, és ott

6:00

I: Hetedik osztályig jártál?

F: Igen, nekem kész volt hetedik. Nekem a most nekem kilencedik kell menni. Kilencedik

I: Kellene, aha

F: Kész van kilencedik, de tizedik kell menni nekem, de

I: És most hanyadikos vagy?

F: Hetedik.

I: Hetedik, tudom, csak hogy most

F: Igen

I: Mert hogy nehogy összekeverjem, aha, tehát akkor két évet alájöttél

F: Igen

I: Aha

F: És utána azért, hogy nem volt papírom, és utána mert mi, amikor hetedikben voltam, jöttünk Európába, és utána három hónap izébe voltunk, hogy

I: Izébe az hol? Debrecenben?

F: Nem, közel voltunk, vagy

I: Három hónapig utaztatok?

F: Igen, igen, az hogy jöttünk Németo izé Görögország, Szerbia, Makedónia, Törökország, ezeken utána, Magyarország. Három hónaptól jöttünk.

I: És milyen volt az az út?

F: Nagyon nehéz volt nagyon, nagyon. Nem tudtunk aludni.

I: Mik történtek ott?

7:00

F: Hát...

I: Hát én nem tudom, milyen ez, tudod? Én ilyen, nekem ilyen sose volt.

F: Elmondom, hogy milyen volt. Nem tudtuk aludni este, nem tudtunk, csak gyalog, mi ez gyalogni

I: Gyalogoltunk.

F: Gyalogoltunk, és olyan nehéz volt. Este gyalogoltunk, és reggel

I: Éjszaka?

F: Igen, éjszaka.

I: Ja, hogy ne lássanak meg.

F: Igen, igen. És reggel például egy autóval mentünk, és például negyven ember egy autóba. És ez hogyan lehet?

I: Negyven.. És ott öten

F: Igen, igen

I: Ott voltatok. De hát azért \*\*\* akkor nagyon kicsi volt még.

F: Akkor nekünk úgy mondták, mi nagyon sok pénzt adtunk az a ember, hogy velünk jöjjön, adtunk neki pénzt,

I: fizettetek

F: ige, adtunk neki pénzt, és mondtuk, légy szíves mi jobban, mint a más ember. Nagyon sok pénz volt. Nagyon sok.

I: Azt mondta apukád, igen.

F: És utána, utána nekünk, amikor Törökországba mentünk, elkezd, hogy nem ismerem téged, és vagy amikor meghívtunk neki, hogy légy szíves itt van egy férfi, elkezd, hogy én nem kaptam semmi pénzt, nem tudunk veled mit csinálni, és az ő az, aki Törökországban volt, én sem nem ismerem az embert. De ő azt mondta, hogy ezzel az emberrel lehet menni,

I: Akkor csalt.

F: Igen. És azt mondta nem tudom, nem láttam semmit

I: Ott hagyott.

F: És apukám megint azt mondta, Iránba nagypapám küldt nekünk pénzt, és még egyszer mentünk, de úgy jöttünk, jöttünk, jöttünk a Magyarország. Magyarország megint 2000 Eurot adtunk egy ember, hogy mi megyünk Németországba.

I: Magyarországról Németországba?

F: Igen. És az a ember azt mondta, hogy jó, adtunk neki, egy hét a táborban voltunk, Debrecen tábor, és utána megint, amikor visszajöttünk,

I: Hova?

F: Nem, a táborban voltunk, egy hét amikor voltunk, és ez az ember elkezd, na megyünk most.

I: Tehát odaadtátok neki a pénzt, azt a 2000 Eurót,

F: Igen

9:00

I: Egy hétig voltatok Debrecenben,

F: Igen,

I: A táborban, és akkor jött a férfi, hogy indulás.

F: Igen, indulás, éjszaka volt, és egy taxival jött, nem ültünk sehova, a busszal mentük a nem tudom valahol ilyen sok taxi volt, és busszal mentünk oda, és már három család, másik három család is ott.

I: Tehát négy család volt összesen.

I: Igen, nem, kettő, három család volt.

F: Abból mi voltunk egy. És elkezdte a ember, két taxi van, és minden taxi három uto, három ember

I: Tud vinni.

F: Nem, három meg négy. Három ideülnek, és egy ember is ide. És négy, csak négy ember ez taxiba tudunk. Kettő taxi van, és nyolc ember csak tudunk hozni,

I: vagy vinni, aha, vinni, aha Németországba.

F: Vinni, igen. És már mondtunk akkor ez három család, öt mi voltunk. És a másik család is nagyon sok volt.

10:02

I: Hát sokan voltatok, persze

F: Igen. nekünk azt mondta, hogy mit csináljak. Most két taxi van, meg kéne várni más hónap. Mondtuk más hónap jön az intervjú, és utána mi mit csináljunk,

I: Utána már nem tudtok,

F: nem tudtunk, és utána azt mondta, bocsánat, azt mondta, minden családok most gyorsan üljetek le. Hát mi öten voltunk, ebben a taxiba csak négy ember kell. És akkor azt mondta, másik taxi is nekünk kell, mert egy gyerekeim ott van. És azt mondta, nekünk nem érdekel, csak egy taxi kell. És mondom, csak egy taxi lehet ülni.

I: Igen, és akkor mit csináljatok, egy gyereket lökjetek ki?

F: Hát, mi már mondtuk, nem érdekel most szervezzétek, hogy egy ember itt marad. A másik hónapba jön. És a következő hónapban jön. És akkor apu azt mondta, hogy mi úgy nem tudunk, családuknak együtt akarunk vele.

I: Ez okos volt egyébként.

F: Hát, És utána amikor mi akartunk ülni az a taxiba, és a másik taxi egy ember, azt mondta, ti most nem menjetek, másik hónap, jó, mondtunk, jó. De most mit csináljunk más lakást adjátok, mert nem vagyok táborba, mert utána intervjúnak ad, jön.

11:07

I: Mert ha a táborba vagytok, akkor interjúzni kell.

F: Igen.

I: Aha

F: Igen, azt mondta, hogy ezt nem tudok semmit, én is csak a, ő is a táborban volt, együtt voltunk a táborban. És apa azt mondta, hogy jó, megyünk oda, nem baj interjú is adunk. Egy hónap vártunk,

I: És a 2000 Euró közben a férfinál volt.

F: Igen. És megint egy hónap vártunk, elkezdte, hogy az a 2000 Euró én mi veletek mentünk a busszal, és ott volt a taxi, és most elment az a 2000 Euró, mert ti nem

I: Busz költségre?

F: Igen..

I: Aha

F: Azt mondtuk, mi nem tudunk, mert most ott voltatok a taxi, a taxi is ott volt, és miért nem mentetek.

I: Ez egy csalás, megint ugyanaz.

F: Utána apa nem tudta visszakapni az a pénzt, megint 2000 Euró megint elment. Az is. Megint utána interjú adtunk, három hónapra kaptunk negatív kaptunk, azt mondta, ti most nektek van negatív három hónapon.

12:00

I: A negatív, az mit jelent?

F: Nem, pozitív, bocsánat pozitív.

I: Kaptatok akkor. És akkor milyen státuszt kaptatok.

F: Ööö

I: Menekültet vagy oltalmazottat?

F: Azt nem tudom.

I: Nem tudod.

F: Gondolom, menekültet, de nem olyan menekültet, hanem hogy 5 év.

I: Akkor oltalmazottat.

F: Igen

I: Öt év, és akkor megnézik, hogy vissza tudtok-e menni. Igen, mert ti Iránból. Ez azért van egyébként, csak hogy értsd, hogyha Afganisztánból indultatok volna, akkor kaptatok volna rögtön menekült státuszt.

F: Igen.

I: De Iránból jöttetek, és Irán az, jó.

F: Hát de

I: Én értem, de ők azt mondják, hogy Irán az biztonságos ország.

F: Aha

I: Így csak oltalmazott lehetsz.

F: Mhm

I: Most más kérdés, hogy ott mi van?

F: És nekünk most nem szabad visszamenni Afganisztánba, csak Iránba, azért lehet menni. Mert mi úgy voltunk oda, hogy afgán háború volt

I: Oda nem lehet persze

F: És ott következett

I: Te és utána mi történt. Jó megkaptatok az interjút, a 2000 Euró ssss, elment

13:00

F: El

I: Elrepült

F: Igen, és utána apa elkezd, hogy most nekem nincs semmi pénzem, nem volt pénzünk, hogy

I: Hát már nem volt pénz, persze

F: Meghívtuk családkunk, hogy megyünk valahol, meghívunk családom, például ezer, egy ezer forint se nem volt. Esküszöm. És utána meg, táborba volt ilyen reggel meg a dél előtt adtak izé kaja,

I: enni

F: Igen, enni, és utána oda kábé há egy hét után apa dolgozta oda,

I: Mit dolgozott?

F: Ilyen, volt egy piros ház, abban az izé volt. Tolmács, meg nagyon sok izé.

I: Mi az a piros ház?

F: Ez nagyon jó volt, benne volt számítógép, ilyen játszó, játékok,

I: Aha, az ilyen közösségi ház?

F: Igen, ami a táborba volt, és mindenki amikor valami fáradt volt, vagy

I: baja volt, akkor odament.

F: Igen, de nagyon jó volt. Ilyen játékok voltak

I: És ez Debrecenben volt, a táborban.

F: Igen nagyon jó volt a tábor, és ott nekem, amikor ott voltunk a táborban, olyan jó volt, és nem gondoltam, hogy elment az a pénz, vagy nem gondoltam, hogy nincs családom,

14:06

I: Aha, aha

F: És azért nagyon jó volt ott, az a piros ház. És akkor apa oda dolgozta, megírta a neveket, aki odajött be, meg egy takarítás is volt oda.

I: Tehát a közösségi házban, abban a piros házban ő volt a mondjuk a gondnok, a portás?

F: Nem, nem, ilyen takarítás munka.

I: Aha, ilyen takarítás munkát csinált.

F: Igen, igen. Utána, amikor az kész,

I: Az jó, mert azért kapott pénzt

F: Mhm

I: Kicsit, aha

F: És utána egy hónap ott dolgozt, nem egy hónap, húsz nap itt dolgozt, utána kaptunk ilyen pénzt, a mert a

I: hivataltól

F: igen, igen, kaptunk pénzt, egy hét 10.000 Ft volt. Egy hét egy ember 10.000 Ft vagy 6.000 Ft. Nem tudom. Kábé ilyen volt. De jó volt. Még egyszer meghívtunk a családnak, hogy tudnak küldeni nekünk pénzt?

I: Ja, hogy szólatok nekik, felhívtátok,



F: Nem, nem mondtuk nekik, hogy mi ellopta a pénzünk,

I: Persze!

F: vagy Törökországba ellopta vagy ilyen helyzetbe ülünk, vagy ilyen helyzetben volt. Nem mondtuk nekik, csak nagynénémnek apu azt mondta, van valamennyi pénzed, hogy tudsz el, elküldeni nekünk. És ők elkezdenek, nem, Iránban is most nagyon rossz van a, nincs munka, nincs dolgozik, nincs dolga, és apa is nem tudta mondani semmit, és akkor beszéltek nagypapával, hogy mi lesz, mi ideülünk, nem mondtuk ilyen baja van, csak a nagypapa azt mondta, hogy oda nektek nagyon jó, hogy oda..

I: hogy ott vagytok.

F: És mert mi úgy a Korán, tudod mi az, Korán?

I: Korán.

F: Igen, Kor-án, megnézte és azt mondta nektek, hogy oda nagyon jó. És nektek éjszaka is van, hogy először Korántól megnézünk, és azt mondta nagypapám, hogy nagyon jól jött, és akkor ideül, ide Magyarországra maradtunk, és most tényleg jó.

I: És most már nem akartok elmenni máshova?

F: Nem.

I: Elég volt.

F: Volt például, amikor először Budapestba jöttem, a táborba amikor kimentünk, és nagyon szomorú voltam, nem volt, ott nagyon sok afgán van, nagyon sok iráni volt, nagyon sok, és nem volt olyan, senki nem hiányzott nekem. De most amikor Budapestre jöttünk, és a Baptistába, tudod, nem volt olyan sok afgán, és nekem nagyon nehéz volt, nagyon.

I: És miért volt nehéz?

F: Mert senki nem volt ott, ilyen egyedül voltam, iskolába is negyedik voltam a gyerekekkel együtt voltam,

I: A negyedikesekkel?

F: Igen,

I: Jaaj!

F: Nekem úgy

I: Óriás voltál már akkor.

F: Hát nekem nagyon nehéz volt, és mondtam, bocsánat, én nem tanulok tovább ide, hát mert negyedik volt, és nekem olyan könnyű volt az, és mindig ilyen kisgyerekek csúfoltak, és nagyon nehéz volt. Meg

I: Csúfoltak téged?

F: Igen, meg a \*\*\* jártam,

I: Ja, a \*\*\*a jártál, aha

F: Igen, a kendőm nekem is rajtam volt, és nekem nagyon csúfolták.

17:05

I: És ki csúfolt?

F: A ilyen, gyerekek.

I: Gyerekek csúfoltak. És mit szóltak a tanárok, hogy kendőbe jársz?

F: Szóval a tanárok nem mondtak semmit.

I: Kedvesek voltak?

F: Nagyon-nagyon jó tanárok ott. De utána azt mondtam, nem tanulok tovább, vagy megyek Németország, az sokszor akartam menni Németországba, nem tudtam, hogy mi a nyelv, csak angolul beszéltem, és nagyon nehéz volt, utána mondtam, hogy nem, akkor nem szeretem ez az országon, legszívesebb

I: Ja, hogy itt nem szerettél lenni.

F: Igen, mondtam, egyedül akarok menni, és apa elkezdi, egyedül hogyan hogy mész, hova mész. Ööö, de lehet csak úgy volt, azt mondja anyu elkezdi, hogy nem tudok egyedül veled, tesóknak akkor ő testvérem sem nem akarta abba az iskolába, Amir is. Nagyon nehéz volt.

I: Amir, úgy kell mondani?

F: Amir

I: Ok

F: Igen

17:58

F: És nagyon nehéz volt. A kistestvérem, a lány, a húgomnak most ő abba, abban az iskolába jár most,

I: Mhm

F: Elsős van, és mondtam, nem akarok. Utána nyár jött, Ramadan, utána nyár, aha

I: Ramadankor jártatok iskolába, az akkor

F: az nagyon nehéz volt, nagyon meleg volt, és gyerekek is nagyon csúfoltak, hát az nagyon nehéz volt

I: És miket mondtak, mit mondtak?

F: Én mit mondtak?

I: Igen

F: Én nem. Ők nagyon rossz csúnyát mondtak. Nem értettem először, hogy nem tudtam

I: Ja, nem is értetted, hogy mit mondanak, csak tudtad, hogy gond van.

F: Igen,

I: Aha

F: De ööö amikor kendőmnek meg rajtam volt, és megcsinálnak ilyen, akkor nagyon nehéz volt. És utána mondtam, nyár jött, Ramadan után nyár volt, és apu mondta utána, hogy visszamegyünk Iránba. Én nagyon örül voltam, nagyon, nagyon

I: Örültél, aha

F: Igen, én mondtam, persze hogy visszamegyünk. De apa azt mondta, nem mindig, csak a nyáron megyünk.

I: Nem örökre, csak a nyárra.

18:55

F: Igen. És azt mondtam, jó. Visszamentünk Iránba, és találkozunk nagymama, nagypapa, a családomnak az nagyon jó volt, mert

I: Te és figyelj a nagypapád és a nagymamád ők mivel foglalkoztak? Mert mondtad, hogy ők küldtek pénzt, de hát nekik, nekik azért sok pénzük volt. Nem? Mert hát azért ők gazdagabbak.

F: Nem, nem, nem gazdagok, az a pénz miénk volt.

I: Nektek honnan volt ennyi pénzetek?

F: Nekünk Iránban nagyon gazdag voltunk.

I: De hát mit csináltak a szüle, apukád mit csinált?

F: Apukám építésmérnök.

I: Építészmérnök.

F: Aha, igen az, igen ilyen mérnök. Hogy meg tudta

I: Ahhaaa építeni a házakat, ja, értem.

F: Anyukám is szülésznő.

I: Szülésznő. Igen, igen. Ő nem mondta, csak az \*\*\* mondta, hogy szülésznő.

F: Igen, anyukám szülésznő volt.

I: És ő dolgozott?

F: Nem dolgozott, ő ilyen egyedül tanított a izéket, ilyen volt ilyen, ilyen programot, hogy afgán emberek is tud, ahol anyukám tanítasz, ilyen afgán emberek megtanított izé

I: Mire?

F: Szülésznői

19:58

I: Tehát ő szülésznőket tanított, tehát hogy embereket, akik szülésznők lesznek, azt tanította.

F: Igen, igen.

I: Aha

F: Meg egy nőnek együtt, és ott megadta ilyen hivatalos papírt.

I: És ő dolgozott Iránban.

F: Anyukám nem dolgozott. Hát ez volt a munkája. Hát nem, ebből nem kapott semmi pénzt. Csak ilyen...

I: Ja, értem, hát ez ilyen kiképzés volt.

F: Igen, és öö anyukám egyébként semmit nem dolgozik, csak tanul, meg a angol, igen angolul tanult. Most elfelejtett még mindent.

I: És ő, ő milyen iskolába járt, anyukád, Iránban? Amikor gyerek volt, azt kérdezem.

F: Ööö gyerek ilyenkor (*perzsául számol*)

I: Egy-kettő-

F: Három-négy-öt-hat-hét-nyolc-kilenc-tíz. Tíz, tizenegy évet járt.

I: Tizenegy?

F: Igen

I: Hát akkor ő is sokat tanult, nem?

F: Mhm, ööö

I: És hogy lett szülésznő?

F: Anyukám is tanult abban a suliban,

21:01

I: Abban az iskolában tanult, ahol utána ő dolgozott.

F: Igen.

I: Ahaaa.

F: És abban az iskolában, hanem abban, ahol megtanulta ilyen afgán emberek, tanította, ő is abban tanult.

I: Így értem, igen.

F: Igen, és utána apukám is építészmérnök, de ő nem tanult semmit, de tanult.

I: Hát előtte csak tanult valamit

F: (*Perzsául számol*) nyolc

I: Nyolc évig tanult,

F: Kilenc

I: Aha,

F: Kilenc évig tanult, de nem mert régen ilyen volt afgán emberek, hogy nem ilyen sokat tanultak. A anyukám is amikor nagyobb ember volt, tanult ilyen sok, amikor olyan mint magának vagy kisebb, akkor tanult.

I: Ja, ja értem akkor tanult, a mikor már felnőtt volt.

F: Igen, igen

I: Tehát nem hat éves, nyolc éves, te figyelj és apukád, de akkor a szüleid, apukád nem járt egyetemre.

F: Nem,

I: Nem, jó, jó, jó értem. Mert amikor azt mondod Magyarországon, hogy építészmérnök, a mérnök az olyan, aki egyetemre járt. Van olyan, aki építő,

22:03

F: Mhm

I: az, aki nem járt egyetemre, de tudja, hogy hogyan kell házat építeni.

F: Mhm,

I: Érted? Tök mindegy, most ez lényegtelen, csak hogy aha,

F: Mhm

I: Tehát azért ő, tehát apukád sokat dolgozott akkor.

F: Igen. Nem ilyen, hogy megcsinálja ilyen falakat nem, apukám megírja ilyen izéket,

I: Értem

F: hogy kell csinálni valamit

I: terveket,

F: igen, nem csak az, hanem ő is tudja, mindent csinálni, például hát nem tudom, nagyon sokat

I: Az nagyon jó, mert akkor a házat otthon meg tudja javítani.

F: Hát, igen. És utána ők ilyen dolgoznak, és azért mondtam, Iránban gazdag voltunk, mert megcseréltük például apukám elad, elkap, nem eladó

I: Elad?

F: Nem hanem másik

I: Megvesz?

F: Megvesz, igen, egy lakást, megcsinálja az a lakás, nagyon szép,

I: Kész,

F: és utána eladja másik.

I: És akkor ebből sok pénz jött.

F: Igen, volt

I: Tehát ilyen felújítás

F: Igen.

23:00

I: Megvette, felújította, eladta.

F: Igen.

I: És a kettő között volt pénzkülönbség.

F: Igen, igen.

I: Mert ez olcsóbb volt, mint ez, és akkor a között

F: Igen, igen

I: Aha, hát az nagyon jó. És akkor milyen, mert ott tartottunk, hogy milyen volt a nyár Iránban.

F: Az nagyon jó volt. És mentünk Iránba mindenhol még egyszer mentünk. A családnak megnéztünk.

I: És Iránban hol laktatok?

F: Maszadban.

I: Maszadban. Én Maszadnak mondom, de nem baj.

F: Igen? Másadba, és Kom, Arak, Szave, Jasz, ez van mindenhol mentünk, mindenhol vannak családok,

I: És akkor ott már tudatok utazni?

F: A nem, autó, kocsik.

I: De hogy a papírok. Akkor már nem kellett ilyen külön papírokat.

F: Nem, nem ilyen magyar papírokkal.

I: Ja, és akkor az már ment.

F: Igen, nagyon, mhm, és utána senki nem tudta elmondani nekünk, hogy te afgán vagy, vagy iráni vagy. Az nagyon jó volt nekem.

I: Aha, tehát ott ez már nem volt.

F: Igen, igen

I: Miért hordasz kendő? Mert mindenki kendőt hordott.

F: Hát ott mindenki hord.

I: Aha. Na és akkor milyen volt, amikor visszajöttetek?

24:00

F: Hát, sírtam nagyon, sok. Nagyon nehéz volt. De amúgy, amikor visszajöttem, a Magyarországra, akkor itt voltam, és ez tök más volt, amikor visszajöttem.

I: Te és akkor miért volt más?

F: Mert Iránban volt nagyon sok baj volt, például családnak, a bá, a nagybácsim a fiai az mi lesz nekem.

I: Unokatestvér.

F: Unokatestvérem, unokatestvérem olyan, mint én, ő tizedik jár. Mert nekem is tizedik kell menni. Csak az a baj, hogy Magyarországból jövök, jöttem, és úgy volt neki, hogy ő most nem tanul. Tizedik kész, utána nem tanulja.

I: Aha

F: Mert elkezd az öknek, te afgán vagy, és vissza kell menni két év Afganisztánba, és vissza kell jönni, megkapsz oda egy papírt,

I: Két évig Afganisztánban kell lenni,

F: Igen,

I: két évig?

F: Igen. És utána vissza, és egyetem.

I: Igen. Ja, ezt már mondtad az előbb is, igen.

25:00

F: Igen

I: Hát az

F: Egyetemre kell két év oda,

I: Két évet Afganisztánban kell egyetemre járni, és utána lehet Iránba.

F: Ilyen burszia. Tudod mi az burszia?

I: Igen, bourse

F: Igen, azért tudok elmenni. Burszia kapsz.

I: Aha, igen

F: És utána..

I: A burszia az tudod, mi? Az ösztöndíj.



F: Asszem magyarul nem tudom. Utána, nekem is akkor ott voltam ugyanaz, de nekem most hetedik járok, tizenkettő olyan ingyenes, nekem nem kell fizetni. De Iránban akarsz tanulni, például az nagyon sok. Nagyon nagyon sok.

I: Sok pénz.

F: Azt meg kell

I: Nagyon sok.

F: Például ebben a suliban, én nem adtam, nem adtam semmi papírt

I: Ide a Kígyó utcába?

F: Igen, igen. Nem adtam semmi pénzt, de én vettem a könyveket, mert nem volt a könyvtárban, nem volt könyveket, kábé egy 15.000 Ft-ot vettem könyveket, veszttem

I: Vettem

F: Vettem, az jó.

26:00

I: Te figyelj és akkor hogy kerültél \*\*\* iskolából ide?

F: Igen

I: Most akkor nyárig \*\*\*, Irán, \*\*\*

F: Én beszéltem \*\*\* főnökkel, vagy

I: Te magad?

F: Én meg tolmács voltam, én mondtam mindent

I: Te voltál a tolmács, és apukád ment?

F: Anyukám.

I: Anyukád ment

F: Apukám nagyon gyorsan mérges lesz.

I: Ja, akkor nem szabad.

F: Igen

I: Ez jó (*nevetés*)

F: Apukám nagyon gyorsan mérges lesz. Mert tényleg nekem, amikor én sírtam, abban a suliban,

I: Az nagyon rossz volt.

F: Nagyon rossz volt. Mondtam, légy szíves én most megírom az a teszteket, hogy nekem kábé hatodikig akarok, hatodik, nem négyes, negyedik akar. Azt mondta, bocsánatot kérünk, egy hivatalos papír kérünk, és mondtam, hogy honnan tudok szervezni, írok most teszt nektek,

I: Mhm, mhm, dolgozatot.

F: Igen

I: Vizsga

F: Igen, igen

I: Akkor már tudtál magyarul?

F: Igen, igen, tudtam

I: Egy év alatt megtanultál magyarul

F: Én Debrecenbe tanultam magyarul, Debrecenbe

I: Tehát Debrecenbe a három hónap

F: Ott is iskola jártam, a negyedikbe

27:01

I: A negyedikbe, és ott megtanultál már

F: Amikor kimentem a Debrecenből, ők azt mondták, neked hatodik, hetedik kell még menni. De beszéltük, és amikor jöttünk Budapestre, azt mondták, még egyszer negyedik kell menni.

I: Tehát a \*\*\*.. Debrecenbe azt mondták, negyedik osztályba jártál, megtanultál magyarul, hatodik hetedik.

F: Igen

I: Ők meg itt a \*\*\* azt mondták, nem, negyedik,

F: még egyszer negyedik.

I: És akkor a negyedik osztályt folytattad, vagy nem tudom

F: Igen, egy éves is tanultam, és kész volt,

I: Mhm. Te és akkor anyukáddal, te és anyukád mentetek a \*\*\* iskola igazgatóhoz,

F: Igazgató, igen

I: Igazgató, az a főnök. Ugye arra gondolsz?

F: Igen. És beszéltem, ő azt mondta, a tesóm, testvéremnek nem adta semmi bizonyítvány, ő

I: a Amirnak?

F: Igen. Ő harmadik volt. Semmit nem adta, amikor kész volt az év vége,

I: De miért nem?

F: Azt mondta, hogy ő nem tudja magyarul, és nem csinálta a vizsga. Mondtam, én láttam, hogy csinálta a vizsgákat, és utána nagyon mérges lettem, mondtam, hogy bocsánat, akkor ne adjátok nekem a testvér, Amir nagyon sírt, egy éve

28:04

I: Amir jól tudott már magyarul.

F: Igen ő jobban tud, mint én.

I: Igen, azt hallottam, hogy tényleg nagyon szuperül tud.

F: Igen,

I: te is nagyon jól tudsz!

F: Tudom,

I: \*\*\* tud a legjobban, Amir középen, de te is szuperül tudsz. Tehát semmi.

F: Mert én angolul beszélek sokan, azért nem megy

I: Na, jó meg te nagyobb vagy.

F: Mhm

I: Tudod, minél kisebb egy gyerek, annál könnyebben tanul.

F: Igen

I: Na, igen, és akkor Amirnak nem adtak papírt,

F: és utána Amir azért sírt, mert egy év, egy év olyan, mint a második, csak két hónap, két hónap nem tanulta, mi két hónap nem voltunk,

I: Mikor?

F: Előtte, hogy Debrecenbe voltunk. Debrecen iskola

I: Ja, hogy előtte Debrecenben voltatok iskolában, és akkor novemberben jöttetek Budapestre?

F: Iskola között jöttünk a

I: közben

F: közben

I: ja, és akkor ezért nem akart papírt adni.

F: Igen

I: Ahaa

F: És csak két hónap nem voltunk iskola, és utána

I: Ahaa

F: jár, megy, kezdtünk két hónap után, és azt mondták, Amirnak nem volt, és nem írta izé, nem írta minden, és nem adtunk neki bizonyítványt. De volt bizonyítványa, volt a számokat, hogy jó, jeles volt

29:03

I: Tehát jegye volt?

F: Volt, volt, nem adták neki.

I: Ez egy gonosz ember volt, mit gondolsz?

F: Nem tudom, milyen volt.

I: Miért csinálta, mit gondolsz? Te mit gondolsz?

F: Szerintem én nem tudom, mi a baja volt velünk, nem csak nekünk, hanem minden menekült, ott is van több menekül emberek.

I: Több migráns vagy...

F: Ott is van egy afrikai lány, aki meg a kislány és nem adta. Neki nem adták neki.

I: Nem mondta, hogy miért nem adja? Ezt mondta, hogy mert az iskola közben.

F: Azt mondták, hogy nem tudja olyan jól, mi úgy nekünk..

I: Nem tud olyan jól magyarul? Nem tud Amir olyan jól magyarul, és ezért.

F: Igen.

I: Csak egy dolgot ideírok magamnak, nehogy elfelejtsem. Eszembe jutott valami.

F: Mhm

I: Aha, és akkor jó, akkor te nagyon mérges voltál,

F: Én nem voltam mérges, csak fáj a szívem, hogy ilyen sok tanuló, és

I: Fáj a szíved, aha

F: Még egyszer ötödik, azt mondták, neked az rendbe, ötödik, mondtam én ötödik nem szerettem. Mert nagyon nekem nehéz, és azt mondták, hogy jó, bocsánat, tudsz nyár, nyárba hatodik, hatodik, ötödikba, ötödik írsz nekem vizsga, adunk neked könyveket, nyáron írsz vizsga

30:14

I: Ja tehát hogy nyáron megtanulod az ötödikest,

F: Igen,

I: levizsgálod,

F: igen, utána hatodik leszem. Mondtam, én nem szeretem még egyszer hatodik, én hetedik nekem kész van. Most nekem kilencedik kell menni. Azt mondták, bocsánat. És azért visszamentünk Iránba, azért is, kaptunk még egyszer a papírokat,

I: Iránból, az iskolából?

F: Igen, igen.

I: Aha

F: Igen kaptunk, az is olyan nehéz volt, adták nekünk, és utána kaptam a papírokat, és lefordítom a magyarul, és mondtam nem szeretem, mondtam szociálnak, én nem megyek abban a suliban, másik suliba. És kábé egy hónap kerestem,

I: Ezt kinek mondtad?

F: szociál munka

I: Ja, az \*\*\*.

F: \*\*\*nak.

I: Szociális munkásnak.

F: Igen. És egy hónap oda vártunk, két hónap jártunk,

I: Hol, Iránban?

31:00

F: Nem, itt a Magyarországon, hogy megkeresi az iskola nekünk.

I: És akkor nem jártál iskolába?

F: Nem jártam,

I: És mikor kezdtél ide járni?

F: Ööö egy hónap után.

I: Tehát októberben mondjuk?

F: Október.

I: Tehát nem most szeptember,

F: Szeptember nem voltam, október nem voltam,

I: és akkor november körül jöttél.

F: Igen, november.

I: És akkor itt simán akkor idevettek

F: Igen, adtam papírokat hetedik utána nyolcadik lehet ülni, anyukám azt mondta, hogy mert Iránba nyolcadik után kezdjük a fizika, kémia ezeket, és én mondtam, hogy nekem nehéz, mert nem tanultam kémia meg fizika, akkor hetedikbe. Anita néni volt az osztályfőnök, az nagyon jó néni volt,

I: kedves volt,

F: Kedves volt, és nekem azt mondta, nem baj, mi is most kezdtünk a fizika.

I: És akkor hetedik osztályban kezdtél, ezért.

F: Igen.

I: Hogy matematika, fizika,.

F: Aha

I: És akkor most jó?

31:59

F: Igen, most olyan jó. A húgomnak is mondtam, hogy idejár, de nincs hely.

I: Hely.

F: Igen, de amúgy ott van, ő is most \*\*\* jár, és azt mondta, én is a ti iskolátokba, oda akarok járni.

I: De őt is csúfolják?

F: Hát \*\*\*t nem, mert ő amikor neki valamit elmondnak, akkor ő visszaadja neki.

I: Nagyon jól tud, aha

F: Igen

I: Én láttam őt, egyszer ott a \*\*\*nál, apukáddal ott jött, ment.

F: Aha

I: És ott beszélt fordított, nagyon cuki volt.

F: Ő nagyon. Ő nagyon gyors lány, akinek nekem mondja, azt mondja, mindegy. De bármikor is nagyon mérges leszek, ebben az osztályban is van, amikor csúfolnak nekem, de most visszaadom, én nem tudok semmit mondani, például úgy mondanak, hogy te terrorista vagy, vagy amikor tényleg mérges leszek. Én nem mondom, egyszer se nem mondták nekem semmit, de amikor nagyon mérges lesznek rám, én hát ööö

I: És miért lesznek mérgesek rád?

33:00

F: Mert például, nem tudom. Például én mondom nekik semmi, valami mondom, vagy nem tudom, mit csináljunk, egyszer veszekedtünk

I: valamin

F: igen, hát nem tudom, valami nejeje, és akkor például közben beszélek vele, és utána azt mondja ne jóisten, és elmondja valami, és utána ő is azt mondta, hogy visszamenj, menjél vissza a országodba. És én mondom, hogy

I: Menjél vissza országodba, és egyébként terrorista vagy.

F: Nem mondták, terrorista vagy,

I: azt nem mondták.

F: Igen.

I: De úgy érződött.

F: Már gondoltam

I: Aha

F: És utána, megcsinálnak ilyen izé fegyverek, ilyen csinálnak, és rám...

I: És mit csinálnak rád fogják?

F: Igen, ilyen fegyverek megmutatnak nekem,

I: Ja, hogy mutatják neked,

F: És utána én is visszaadom, nem megyek vissza országom, akkor megyek vissza, ha oda meghaltam. Elkezdenek, jó van, ne menjél.

I: Mhm, szóval hogy van egy ilyen.

F: Aha

I: És azt miért gondolod, hogy azt, mert először azt mondtad, és hogy azt mondják, hogy terrorista vagyok. Miért gondolod, hogy ezt mondják, de hát nem mondják, csak hogy ezt gondolják.

34:00

F: Mert úgy gondolom, mert én úgy néz ki, nem olyan, mint a afgán, hanem én olyan mint a arab emberek, nekem mindenki úgy olyan. Én afgán vagyok, de mindenki úgy gondolja, hogy én egy arab ember vagyok. És arab és most izé van. Háború van Szíriában.

I: És az arabokkal.

F: Szíriában. Szíri embert gondolnak rám. És utána, például amikor jön, amikor kimegyek, úgy kérdeznek, a kendőmnek afgán emberek így csinálnak, de én mint a arab emberek csinálom, mert jön ki a hajam,

I: De figyelj, ezt, ezt Magyarországon senki nem tudja.

F: Hogy mi?

I: Hogy az arabok hogy teszik a kendőt meg az afgánok,

F: Mhm

I: ezt konkrétan. Figyelj, én, én nagyon sok afgánt ismerek, nagyon sok arab országból jött menekültet,

F: nem csak az,

I: de ezt, amit most mondtál, még nekem se tűnik föl. Pedig én tényleg nagyon sokat ismerek. Tehát tizenöt éve mást se csinállok, mint

35:01



F: Nem, te rosszul érted. Nem, úgy van, hogy afgán emberek nem, sokan vannak, hogy nem tesznek. Hogy nincsen kendőjük. Így csinálnak a vállra. Így csinálnak a kendő, nincs rajta.

I: Nem fedik be.

F: Igen, igen. Nem akarnak.

I: És te miért csinálod így?

F: Mert így szeretem, így jobb ez nekem. Mindig ilyen ez kell nekem.

I: És anyukád is így hordja?

F: Anyukám is, és testvérem is, húgomnak is ugyanez.

I: Tehát mindenki így, és akkor te is így.

F: Igen. Mi családunk úgy van, hogy mi nagyon szeretünk, de vannak olyan, például barátok, olyan mint ti, nincs rajta kendő. anyukáján van, kislány, a húgia, hógaja van, csak neki nincs. Elkezd, hogy nem szeretem, hát nem szereti. Én nagyon szeretem azért, és azért mondtam, hogy nagyon sok afgán nincs nincs rajta kendő, és azért csak sokan arab emberek vannak ilyenek, és törökök

I: De köztük is vannak, akiken nincsen

36:00

F: Igen.

I: Azt hittem, hogy másképpen van rád téve. Úgy értettem, hogy

F: a sálja

I: Azt igen, azt tudom, tudom, igen.

F: És az mi, azt mi, az mitől függ, ezt érted? Az mitől függ, hogy valakin van kendő vagy nincs kendő?

I: Mitől hogy? Hogy mi miért van valakin kendő? És miért nincs valakin kendő?

F: Hát azt én nem tudom, valaki úgy van, hogy

I: Azt ő gondolja? Ő dönti el?

F: Hát az igen. De nem ő dönti, hanem van egy. Ez muszáj, hogy kendő legyen, ez muszáj, és aki muszlim

I: És miért muszáj?

F: Aki már valláson mondták, hogy kendő kell, akkor kendő.

I: És kik mondták neked?

F: Nem, de. Ez nehéz. Van egy isten,

I: Aha

F: és nem adta, küldte nekünk a tizenkettő embert,

I: a prófétákat.

F: Azután először Mohammed, Elim, Hussein, nekünk

37:00

I: Tehát van tizenkettő próféta,

F: De nem minden muszlim így van, de nálunk így van.

I: Aha

F: Két muszlim van, két fajta van,

I: Siíta vagy szunnita

F: Síe és szuni

I: És ti mik vagytok?

F: Síe vagyunk. Abban a helyzetben olyan, síe. Síe emberek vannak.

I: Minden afgán ember siíta?

F: Nem, nem.

I: Ott is kettő van.

F: Minden. Minden van. Van síe is sok fajta: hazara, szeird ööö

I: A hazarák is siíták egyébként?

F: Egyébként igen. De nem nagyon sok. Vannak olyan hazara emberek síek, de mennek szuniba át.

I: Mert én azt úgy tudtam, hogy az a probléma, hogy a hazarák, azok szunniták. Én, én így hallottam. Én így olvastam egy könyvben.

F: Igen, igen, van az.

I: Én azt gondoltam, hogy azért vannak az afgánok meg a hazarák, ők sem nagyon szeretik egymást,

F: Hát

38:00

I: Amennyire

F: Ez is igaz. Például van egy kabuli, egy kabuli ember, vagy egy heirati ember, nem szerette egy hazara. Például mi is nem vagyunk olyan jóba a hazara emberekkel.

I: Mhm

F: Nem tudunk egymással házasság csinálni, hogy

I: Aha, nem lehet, nem lehet

F: Igen, ilyen hazara és mi szeied vagyok, és nekünk

I: Ez mi ez szeied?

F: Szeied, ez egy más

I: Aha, ez egy más, több fajta..

F: De síe. A szeied emberek mindenki síe. Minden.

I: Az a síe, az a sííta. Ezt jegyezd meg, magyarul síítának mondják. És szunnita.

F: Jó, aha

I: Az a másik. Szunni meg a

F: Szunnita. És utána nekünk van tizenkettő próféta ember, és nekünk először, aki először mondta, Mohammed, Mohammed (perzsául beszél). Ő először jött ide, és ő nekünk azt mondta, Korán jön. Amikor ő jön, Korán is megjön. Mutatta nekünk, és megkéne, megkéne, muszáj tudni például, hogy muszáj kell olvasni a Korán

39:05

I: És olvassátok otthon a Koránt?

F: Igen. És

I: És hogy szoktátok olvasni? Mindenki egyedül? Vagy apukád olvassa? Vagy hogy csináljátok?

F: Nem, öö mindenki egyedül Korán, együtt és egyedül lehet. Bármí.

I: És milyen nyelven van a Korán?

F: Arab.

I: Akkor ti tudjátok arabul olvasni a Koránt?

F: Igen.

I: Akkor te tulajdonképpen arabul is értesz.

F: Nekünk Iránban két nyelv muszáj tudni. Angol meg a arab,

I: meg perzsául.

F: Meg perzsául. Az anyanyelv.

I: És arabul azért kell, hogy a Koránt tudjátok olvasni,

F: Igen, meg tudjátok, hogy mit jelent.

I: Ja, hát persze, az olvasás az azt jelenti, hogy értem.

F: Igen. És az nagyon muszáj.

I: Akkor otthon egyedül szoktad olvasni a Koránt?

F: Igen, igen

I: Vagy hogy csinálod?

F: De \*\*\* és a Amir együtt olvasnak, mert \*\*\*, amikor jött Magyarország nem tudta olyan jól perzsául, és Amir megsegítte neki.

I: Ja, hogy perzsául nem tudott olyan jól?

40:00

F: Igen.

I: Az \*\*\* nem tudott olyan jól perzsául. De ti otthon perzsául beszéltek.

F: Igen, igen. És utána nekünk azt mondták, hogy muszáj kendőt, mert egy nő, nőknek meg lehet tudni, hogy ő férfi vagy egy nő. Meg lehet érteni, hogy férfi.

I: Jó, értem. Tehát vallási oka van. Te és ezeket, ezt az egészet ezt te egyedül olvasod a Koránban, és olvastad, vagy valaki

F: Nem, Korán,

I: Vagy valaki megtanította ezt.

F: Koránba tanultam, hanem Iránba egy olyan mint erkölcs volt egy könyv, és nekünk megtanították ezeket.

I: Erkölcstanszerű könyv, aha

F: Erkölcsstan volt, meg a diin

I: Aha, jó, jó, értem. Te és itt jártok mecsetbe, vagy nem tudom közösségbe?

F: Az mi?

I: Muszlim közösségbe?

F: Igen, igen, persze. Volt egy újév, nekünk máskor van, nekünk, volt minden afgán, minden iráni emberek együtt voltunk az újév is csináltunk.

I: És az hogy csináltátok?

F: Hát, az nagyon jó volt, csináltunk nekünk egy hafci van, csináltunk ilyen szépeket táncoltunk, van ilyen filmeket az izében, a Menedék közösségben. Nekem is van Facebookomban film, raktam oda.

I: Aha

F: Odaraktam, és tök jó volt. Amikor oda voltam, és úgy képzeltem, most Iránban vagyok.

I: Aha, egy kicsit mintha elutaztál volna oda.

F: Ja, ja, ja

I: tök jó!

F: Jobban, mint Iránban is volt.

I: Tehát jobb volt itt, mint Iránban. Aha, aha. És te figyelj, és ide átvittél az iskolába, ebbe.

F: Igen.

I: És akkor itt hogy kezdődött? Mondták, hogy az az osztály, menjél be?

F: Nem, úgy volt, hogy én olyan angol iskola akartam, olyan angol osztály,

I: Csak megnéztem, hány óra van.

F: Angol osztály akartam, hogy volt, hogy azt mondták, hogy van egy hetedik k vagy hetedik a. Hát hetedik a nagyon jó gyerekek benne van,

I: Hetedik a?

F: k, k

I: k

42:00

F: Igen nagyon jó gyerekek benne van, nagyon okos, és angolul beszélnek. Minden, igen

I: Ja, mert azok az ilyen

F: Van is

I: kétnyelvű iskola.

F: Igen, hetedik k-ba. És nekem azt mondták, nincs hely benne. És a hetedikbe, hetedik m-be kerültem,

I: ja, az a magyar osztály, és ott meg nem biztos, hogy a legokosabbak vannak.

F: Hát nincs okos.

I: Nincs okos?

F: Mhm, ez kettő,

I: Akkor te vagy a legokosabb?

F: hát, kettő van.

I: Aha.

F: Egy Rebeka és én.

I: Ők magyar gyerekek?

F: Igen, az a kettő magyar gyerek. De utána a másikkak, bocsánat, mindenki szigány, cigány. Ebben az osztályban mindenki cigány, csak kettő három nem.

I: Kettő három, meg plusz te.

F: Igen. És utána ezt is jó osztály, jobban, de amelyik a hetedik k-ban nagyon csú, vannak például szíriai ISIS nagyon csúfolnak rájuk. Hogy terrorista vagy, bombokat megcsinálnak, ilyen fegyvereket,

I: de ki?

F: Azok a gyerekeknek.

I: A gyerekeknek

F: a szíriai

I: megcsinálták?

F: Igen.

I: És így ezt mutogatták neki?

F: Ööö megmutatni neki az ujjakat, és a magyar gyerekek megmutatták a szíriai gyerekek

I: -nek a fegyvereket?

F: Igen.

I: Amit a magyar gyerekek csináltak.

F: Nem a magyar gyerekek csúfolnak a há, sok szíriai gyerekek, és megmutatnak fegyvereket, és megmondja turis, terrorista vagy, és

I: Oooo

F: nagyon csú, Rita néni beszéltük azoka

I: És ilyenkor mit csinálnak a szíriai gyerekek?

F: Hát ők nagyon csöndbe vannak, és

I: csöndben vannak.

F: Hát van egy gyerek, és vissza, visszamondja neki, hogy mi van veled, mit csinálsz, mit akarsz? Miért

I: És ezt az m osztályos gyerekek csinálják, vagy a k osztályos?

F: Hetedik k osztály.

I: Tehát a k-sok is. Igen, nagyon. Ebben a helyzetben nagyon rossz van. És szerinted miért csinálják ezt?

F: Hát, mert amikor ők

I: Nyilván a szír gyerekek nem terroristák.

44:01

F: Nem, persze, hogy nem terroristák. Akkor a terroristák nem jönnek el.

I: Persze, de akkor miért csinálják szerinted?

F: De én úgy gondolom, hogy amit megnéznék a tévében, amit megnéznék például a Facebookon, meg a YouTube-on,

I: vagy bárhol,

F: úgy gondolnak a családnak a nagyanyu az anyukája, apukája, nem olyan rendes, hogy megmondja, hogy ez nem egy terrorista, most egy éé a Földbe ez igaz,

I: Aha

F: Ha terrorista az ember, akkor nem jönne el Európába, és nem tanul.

I: Meg nem Magyarországra menne, te figyelj, és akkor ezeknek a gyerekeknek, szóval szerinted a szüleik nem mondják meg nekik?

F: Igen, az a baj, hogy a szüleik nem ülnek vele az a gyerek, hogy egy tanár meg kéne mondani, meg kéne mutatni neki egy film, hogy

I: És itt a tanárok nem mondják meg a gyerekeknek?

F: Hát, például mondják, ne csinálj ilyen, például ő is azt mondta, rendben jó, többet nem mondom, az mi az, hogy

I: És három perc múlva mondja.

F: De én ugyanaz, ugyanaz, abban a másik suliban a bajom, hogy a tanárok nem mondanak semmit. Azt mondja, az bolond, az hülye, az valami.

I: De az nem segít, mert a szünetben csúnyákat mond

F: Nem segít, persze, és amikor szünetben mondjuk a tanárnak, a tanár azt mondja, mondtam neki, mit csináljak vele. Hát.

I: Tehát a tanárok nem csinálnak gyakorlatilag sokat.

F: Figyelmet mondanak, figyelmet írnak, de az neki semmi.

I: Figyelmeztetőt.

F: Mutatni neki, meg kéne tanítani neki, hogy ez nem egy terrorista, ez most egy minden. Például, hogy Franciaország is most ilyen van Parisban. A Párizsban is.

I: Jó de ott sem terroristák a gyerekek, akik az iskolába járnak.

F: Mindenhova a gyerek, nem terrorista.

I: Aha, a gyerek az nem. De azt gondolom, hogy a szülők sem terroristák.

F: Persze.

I: Tehát az egy, nem tehát, azoknak a szír gyerekeknek a szüleik sem terroristák.

F: Egy terrorista ember nem tanul semmi sem,

I: Tessék?

F: Egy terrorista ember nem akarja tanulni. Például akkor egy terrorista gonosz. Egy gyerek nem csöndben lesz, nem csönd, visszaadja neki. Hát, egy okos ember megérti ezeket, de ők nem.

I: Te figyelj és ti szoktatok apukáddal, anyukáddal otthon a terroristákról beszélni?



F: Hát, persze. Mi beszélünk, hogy mi történik a Szír, mert nekünk afgán emberek sok mennek a Szíriába, meg segítenek a izébe. Nagyon sok meghalt a családomba,

I: Aha

F: Én megmutatom neked a képeket, hogy családom, amikor visszajött a Szíriából, nem volt ott a feje.

I: Tehát az afgánok mentek, Afganisztánból mentek emberek.

F: Nem, Iránból, Iránból.

I: Iránból hova mentek emberek?

F: Szíriába.

I: Szíriába,

F: hogy segítenek ilyen muszlim szíriai emberek, amikor odamennek a családom, az unokestvér apukám, amikor jött vissza, megmutatták a

I: testét,

F: nem volt a, semmi feje.

I: Lefejezték?

F: Hát, képzeld el, hogy milyen nehéz volt.

I: Miért? Mit gondolsz? Én gondolom, miért, de te mit gondolsz, miért?

47:02

F: Hogy miért? Mi miért?

I: Hogy miért történt ez vele?

F: Mert egy, hát mert oda terroristák csinálták, azt egy rossz ember. Hát

I: És ezek a rokonok azért mentek Szíriába, hogy segítsenek a szír embereknek?

F: Igen

I: Aha, aha. Tehát mint katonák, vagy mint hogyan képzeljem el.

F: Nem katonák. Azt ők se nem tudták semmi. Nem tudtak, hogy kell fogni a fegyver, és

I: csak segíteni akartak.

F: Segíteni akarták. Amikor odamentek, akkor meghaltak. Például unokatestvér apukám,

I: az unokatestvéred apukája,

F: igen, például a családomnak unokatestvér nem, hanem nagybácsinak fiai, ő is az izébe, anyu, nagybácsi fiai anyukámnak, ő is odament, amikor volt, nem volt másik keze eddig, így volt feje, és a másik feje egy szeme és egy füle nem volt.

I: Levágták?

F: Persze. Mit csinálnak. Mert nem csak levágta, hanem ott van egy bomb,

48:01

I: bomba

F: megcsinálják, és akkor.

I: Hát ez nehéz.

F: Nagyon nehéz.

I: Figyelj Fariba. Most már mindjárt vége van az órának.

F: Mhm.

I: Most már valami jóról beszéljünk, már.

F: Na..

I: Jó?

F: Igen.

I: Te figyelj! Mi a kedvenc tantárgyad?

F: Matek.

I: Matek?

F: Mhm.

I: És miért szereted a matekot?

F: Mert nincs benne magyar.

I: Hát dehogy nem, a szöveges feladatok?

F: Hát azokat nem értem.

I: Hogy hogy nem érted?

F: De x, igrek, olyan számok azok

I: azokkal jóban vagy.

F: Aha

I: Aha (nevetés)

F: De amikor tényleg matek is, amikor tanulok is, nagyon írok, nem gondolok közben semmi, nem kell gondolkodni, de például egy kémia, amikor olvasok, emlékszek Iránban, hogy például ilyen nekem is volt Iránba, hát az nekem kicsi nehéz.

I: Aha, tehát magyarul elolvasni azt, amit a könyvben olvasol magyarul, megérteni az nehéz.

F: Igen.

I: Aha, aha

49:00

F: És nem csak kémia, fizika, földrajz, ezeket magyarul olvasom, magyarul is van egy kicsi nehéz.

I: Egy kicsit nehéz.

F: Aha

I: És mi a legnehezebb benne?

F: Legnehezebb?

I: Tehát ezekben a tantárgyakban mi amit te gondolsz, hogy azért nagyon nehéz, mert

F: nekem, ez a három tantárgy: biológia, fizika, kémia, jó eee, ööö, irodalom.

I: Irodalom. Ez nagyon nehéz.

F: Mhm, földrajz is.

I: És miért nehéz?

F: Hát irodalom nem szeretem,

I: Miért nem?

F: Hát mert ilyen, olyan például vers van benne, ilyen meséjek van, nem akarok olyannak, csak akarok írni valami, vagy csak számolni akarok. Az nagyon nehéz, mert nem értem, és az a baj, hogy legnehezebb nem értem azokat.

I: Tehát ami oda van írva, azt nem érted.

F: nem értem, rendesen.

I: Nem tudod elolvasni.

F: Nem tudom elolvasni, nem értem. És utána másikat, például a

I: Tornaórán hogy? Tornázol a tornaórán?

F: Igen.

I: Kendővel?

F: Nem más ruha van. Fehér meg a nadrág.

I: Aha, de kendőben vagy.

F: Igen.

I: És akkor hogy bukfencezel?

F: Hogy?

I: Bukfenc (*Nevetés*) Amikor így

F: Hát a kendő nem jön ki.

I: Nem jön le, tehát abban lehet.

F: Igen, abban lehet.

I: Bomba biztos.

F: Igen, az tök jó. A tesi nekem jó, nagyon.

I: Aha szereted. Aha, jó és figyelj szeretsz magyarul beszélni?

F: Igen.

I: És miért szeretsz?

F: Hát ööö mert amikor idejöttem nem tudtam magyarul és nagyon nem, nem akartam ebbe az országba

I: lakni

51:00

F: lakni, és utána, amikor kicsit tudtam magyarul, meg tudtam beszélni emberekkel, és nagyon sok ember nekem azt mondta, hogy nagyon jól beszélsz magyarul, nagyon jó, nagyon jó, és ez volt nekem nagyon jó érzem. Hogy nagyon jó nekem volt, ilyen magamnak jó érzettem, hogy ez nagyon jó.

I: Te figyelj, itt lehet hallani, ha csöngetnek?

F: Igen, igen, csöngetnek.

I: De már kicsöngettek?

F: Még nem.

I: Figyelj, nehogy lekéssd az órát!

F: Mhm, és utána ez nekem nagyon jó volt.

I: Te és mi szeretnél lenni, ha nagy leszel?

F: Még nem gondoltam.

I: Hát de valami..

F: Matekos.

I: Valami matekos?

F: Mhm. De máskor például, éjszaka, amikor aludok, elalszok, alszok vagy elaludok?

I: alszom

F: Alszom, és úgy gondolom, hogy matek, amikor nagyobb leszek, ez is nehéz lesz,

I: Hát, nem biztos, hogyha megy, akkor tanulsz, tanulsz, tanulsz, és sose lesz majd nehéz.

F: Hát jó. Nem úgy gondolom, mert valamikor bennem magyarul az is akkor, azért akarok gyorsan magyarul tanulok, hogy megnézzem, hogy nagyobb leszek, mit akarok csinálni- Mit tudsz csinálni.

52:07

I: De mindenképpen matek.

F: De először matek, először mindenképpen matekba

I: Az tetszik nagyon, az jó. Na figyelj, nagyon szépen köszönöm, Fariba, és azt akartam mondani, hogyha majd még egyszer, ezt most próbálom megállítani, nem olyan egyszerű

52:24

Fariba – 2. interjú F: Fariba I: interjúer	2017. június 5.
--	-----------------

I: Szia, Fariba!

F: Szia, Ildikó!

I: Hogy vagy?

F: Jól, köszönöm. És te hogy vagy?

I: Nagyon jól. Örülök, hogy látlak.

F: Én is.

I: Mesélj Fariba, mi történt, amióta nem találkoztunk?

F: Sok mindent.

I: Például?

F: Volt a felvételi?

I: Voltál felvételizni?

F: Igen.

I: És sikerült?

F: Hát, nem egész, de jó. A \*\*\* megyek.

I: Sokat tanultál rá?

F: Próbáltam..

I: De végül sikerült, akkor az nagyon jó.

F: Igen, de akartam más.

I: Mennyi idővel korábban kezdted tanulni a felvételire?

F: Olyan fél év korábban.

I: És az nem volt elég?

F: Én tanultam sok, és utána ez volt. Kellett több megtanulni.

I: Olvasni vagy írni volt nehéz a vizsgán?

F: Olvasni nehéz volt. Matek könnyű. Ír, hát nem tudom.

I: És hol volt a vizsga?

F: Az iskolába. El kell menni nekem oda.

I: És mit kellett csinálnod ott?

F: Ott aztán megbeszélgettük velük.

I: Mit kérdeztek?

F: Azt kérdezte, hogy olvasok egy könyv. Vagy nem?

I: És olvasol könyveket?

F: Már olvastam.

I: Hol laktok most?

F: Elköltöztük. Kerestünk ház, nem volt, akartunk a ház és kert. Iránban a házunk kert volt.

I: Mikor költöztetek? Régen.

F: Fél éve utána, mikor beszélünk.

I: És mennyi idővel később kaptátok meg?

F: Mit?

I: A lakást.

F: Két hónap később.

I: De most nem olyanban laktok.

F: Nem, lakásban.

I: És van szobád?

F: Nem egyedül, de van.

I: Az azért jó, és mi van a szobádban?

F: Én mindig akarok egy polcot. Megcsináltuk a polcot a szobámban.

I: És mi van a polcodon?

F: Van az iskolai, vannak a könyvek, pár kis dolgok. És ennyi.

I: Értem. És Fariba, mit csinálsz a szabadidőmben.

F: Segítek anyukám, ha valami baja van, például vele anyukám megyek orvoshoz. Jönnek barátok, akkor főz vele.

I: Vannak barátaitok.

F: Vannak. Régóta itt vagyunk Magyarország, Budapest. És a család Iránban. Vannak barátok Iránban.

I: Sokszor gondolsz Iránra?

F: Igen, amikor nyáron voltunk, arra gondolok.

I: Szeretnél visszamenni?

F: Amir és én sem akarunk menni vissza. Ott most nagyon rossz nekünk.

I: Ott most rossz lenne nektek?

F: Senki nem tudja, mi van Iránban, ha visszamentünk. Nem akarunk.

I: Jó, ezt értem. De szoktatok beszélni a rokonokkal.

F: Felhívtuk nagypapámnak házt. Ők mondták, minden rendben, de nem tudunk, mi van, ha mi visszamegyünk.

I: Aha. És de ők jól vannak? A nagymamád?



F: Jól van. Anyukám unokatestvér beteg most, az kicsi nehéz neki anyukám.

I: Mit csináltok a nyáron, mentek valahova?

F: Igen, de még nem tudom pontosan. Tavaly voltunk, 2 hétig voltunk Iránban nyaralni.

I: Nem egész nyáron?

F: igen, de 2 hétig nyaraltunk. Más a nagyszüleim házban voltunk, beszélt velük, velünk, vel nagymamám és nagypapám.

I: Aha, akkor az jó nyaralás volt.

F: És te? Mikor mész nyaralni?

I: Én júliusban megyek a gyerekeimmel. Már nagyon várom, biztosan jó lesz.

F: Voltunk a Balatonon, és látok ott egy kutya. Cuki volt. Szeretnék egy kutyát.

I: Igen? Volt neked már állatod?

F: Volt nekem két macska. Iránban a nagyszüleim házban.

I: Itt most nincs. Nekünk kutyánk volt, amikor gyerek voltam.

F: És te hány éves voltál?

I: Öööö olyan 8–10.. Több kutyánk volt.

F: És milyenek?

I: Volt egy németjuhász, egy boxer és egy belga pásztor. És sok cica.

F: A lakásba? Minden állat?

I: Nem a szüleim kertés házban laknak, ott a kertben voltak. A kutyák bejöttek az előszobába.

F: Soha nem kutyám. Majd ha felnőtt leszek, akkor lesz.

I: Igen, akkor azt csinálsz majd, amit akarsz.

F: Aha

I: És Fariba, a testvéreid hogy vannak?

F: Jól vannak. Amir tudod, az iskolába. \*\*\* is a \*\*\*be jár. A húgim nincs problémája magyarul. Ő már magyar gyerek, úgy beszél.

I: És perzsául is tud?

F: Igen, tud, de nehéz neki. Ő sok beszél magyarul otthon.

I: Aha.. Inkább magyarul, mint perzsául?

F: Hát nem inkább, de sok. A vele anyukám perzsa, de Amir és én inkább magyarul.

I: Könnyebb neki magyarul?

F: Ami van egész nap, az könnyebb magyarul mondni neki, mint perzsa.

I: Aha

F: És Amir is nagyon beszél magyarul, jobban mint én.

I: Mhm . És Amir vagy \*\*\* tud jobban?

F: \*\*\*, nagyon gyors és jól tud.

I: Mhm.

F: És neki sok, van sok barátja.

I: Mhm. Magyarok vagy mások?

F: Az iskolába magyarok, mások az nehéz, mert nem tud jól beszélni perzsául. De vannak neki.

I: És neked vannak barátaid?

F: Az osztályban egy, a \*\*\*. Az a lányt szeretem, mert kedves mindig.

I: Aha. Az nagyon jó. És az mit jelent kedves?

F: Hát mindig jön beszélni, vele lány nincs probléma, olyan terrorista, tudod..

I: Igen, emlékszem, régen volt, hogy bántottak.

F: Ő olyan barna, a többi gyerekek mondják, ő cigány. De kedves.

I: Régóta az osztálytársad?

F: Igen, de most kedvesebb, mint volt régen.

I: Hát ez nagyon jó.

F: Igen és ő okos, csinál házit, szeret ülni én mellette.

I: Mhm És van testvére?

F: Igen, sok.

I: Hány?

F: Három. Van egy kisbaba is. Nagyon cuki.

I: És szoktatok találkozni az iskolán kívül is?

F: Hát nem nagyon

I: Mhm

F: Én iskola után megyek haza gyorsan, ő meg, nem tud.

I: És mivel mész haza?

F: Busszal megyek reggel.

I: Mármint jössz..

F: Igen, jövök ide busszal, és délután is. De apukám néha visz.

I: Érted jön.

F: Van kocsink, Opel.

I: Mhm, az jó autó. Elfértek benne jól, ugye?

F: Hát beleülünk, de nem szeretk Amirral, mert mindig verekszik.

I: Ja, értem, aha. És akkor \*\*\* ül középen.

F: Igen

I: Egyedül szoktál utazni az iskolába?

F: Nem, Amirral. Egyedül nem lehet. A kendő

I: Félsz a kendő miatt?

F: Meg a ruhám. Nézik az emberek, ez meg mi. Senki nem érti. És mondanak is, hogy arab.

I: Régen is mondták.

F: Nem tudom, értek most, mit mond.

I: Ja, hogy most már érted. Lehet, hogy régebben is mondták, csak akkor nem értetted?

F: Igen, igen

I: Aha És félsz is?

F: Ott, \*\*\* lakunk, ott nem. De metróban félek.

I: Mhm. A metrótól vagy mástól?

F: Nem tudom, senki nem bánt, nem kell beszélni, de rossz

I: Aha. És szoktál arra gondolni, hogy mi lenne most, ha nem lennétek Magyarországon?

F: Hát, igen

I: Mhm És mi lenne?

F: Akkor Iránban. és akkor gondoltam, szeretnék menni Budapestba.

I: Ja, hogy ide?

F: Igen, jó itt. Ismerem minden, és utána nem kell tanulni a nyelvt, van iskola.

I: Aha. Tehát itt végül is jobb, mint Iránban volt.

F: Jó, itt tudunk utazni, Iránban nem lehetett. Nem adtak nekem útlevelet.

I: Mhm.

F: Elmentünk ide, és apukám mondta, mikor dolgozik. Az könnyű lesz.

I: Mhm. És könnyű?

F: Igen, könnyű.

I: És apukád dolgozik?

F: Igen, dolgozik egy \*\*\*. Kap fizetést.

I: Az nagyon jó, ugye?

F: Igen, örül anyukám.

I: Gondolom, az nagy dolog. És anyukád?

F: Ő otthon dolgozik. És tanul a \*\*\* iskolában magyar.

I: Igen, régen is mondtad már, hogy tanul.

F: Igen

I: És az tetszik neki? Tud már beszélni?

F: Hát kicsit

I: Nem érti, amit mondanak neki?

F: De érti. Csak nem tud sok szó, és kell gondolkozni, mit akar mondani.

I: Igen, ez így szokott lenni az elején. De aztán elkezd majd beszélni.

F: Már tud kicsi mondani a boltban, a buszban.

I: Mhm. És apukád? Ő mennyire tud magyarul?

F: Ő jobban. Ő nem tanul sok, de kell beszélgetni vele emberek.

I: Ja, értem, a munkahelyén kell használnia.

F: Igen igen

I: Szerinted melyikük tud jobban?

F: Amir és \*\*\*

I: Aha, a családokban.

F: Igen, \*\*\*

I: Mhm. De én azt kérdeztem, hogy apukád vagy anyukád tud jobban?

F: Hááát Apukám beszél, de anyukám jobban tudja

I: Tehát anyukád jobban tudja a nyelvtant?

F: Nem a nyelvtant, a szabályokat.

I: Mhm. A *-ban/ben* és a múlt időt. Ezt, ugye?

F: Igen

I: Értem. És apukád több szót tud?

F: Nem, csak beszél. Ő nem gondolkozik, csak beszél.

I: Mhm, akkor ő könnyebben mond dolgokat.

F: Hát igen..

I:Mhm. Jól van Fariba.

F: Jó

I: Milyen órád lesz ma még?

F: Matek és magyar.

I: Még mindig a matek a kedvenced?

F: igen, igen

I: mhm. Emlékszem, amikor mondtad, hogy azt szereted a legjobban, mert ott csak számolni kell.

F: Igen, még az van. De tudok már olvasni is több.

I: Aha. Hát gondolom, tanultál sokat egy év alatt.

F: Igen, igen

I: Aha, és az órákon is érzed, hogy jobban megy?

F: Igen, most már értem a tanárt, nem írok csak minden.

I: Ja, igen, régen mindent lemásoltál a tábláról.

F: Most írok egyedül.

I: És a dolgozatokat is meg tudod már írni a többiekkel?

F: Igen, igen. Néha a tanár segít a kérdés mit jelent.

I: Aha. Igen, hogy nem érted mindig a kérdést. És ha érted, akkor tudsz válaszolni.

F: Igen. És felelek.

I: Mhm És melyiket szereted jobban a felelést vagy a dolgozatírást?

F: A dolgoztaírást. Ott nem röhögnek a többiek.

I: Aha. Szoktak rajtad nevetni?

F: Nem, azok bolondok, röhögnek minden. Buták és nem tanulnak.

I: Aha, értem. Kedves dolog azért tőlük.

F: Igen, és csúnyán beszélnek. Mindig mondják az csúnya szavakat.

I: Aha, gondolom miket.

F: Nem akarom mondani.

I: Mhm. Nem kell, tudom, mire gondolsz.

F: Hát olyan hülyék, tényleg, nincs agya.

I: Ja, hogy nincs agyuk.

F: Nincs, semmi.

I: Jól van Fariba, hát jó volt beszélgetni veled. Érdekeseket mondtál megint nekem.

F: Igen, jó volt.

I: Most rövidebb volt, mint a múltkor.

F: Hát bocsánat nem tudtam, mit kell mondani.

I: Nem, nem, tökéletesen csináltad, minden rendben volt.

F: De kérdezz még!

I: Nem elég lesz így, köszönöm szépen.

F: Én is köszönöm. És mikor lesz kész a munkád?

I: Jaj, Fariba, nem tudom, de már nagyon szeretném, ha vége lenne.

F: Jó lesz, jó lesz.

I: Igen, remélem, én is. Akkor ezt most kikapcsolom.



Amir – 1. interjú A: Amir I: interjúer	2017. június 5.
--	-----------------

I: Ez itt szépen megy, mi meg csak így szépen beszélgetünk. Jó, na, szóval te Amir vagy.

A: Igen

I: És hány éves vagy?

A: Ti-tíz éves vagyok.

I: Aha, tíz éves vagy. És hányadik osztályba jársz?

A: 4. d-be

I: Negyedik d-be, csak mert nem látom, nem hallom. Aha. És ööh mióta vagy Magyarországon?

A: Két éve.

I: Aha, és szeretsz itt lenni?

A: Igen.

I: Nem nagyon?

A: Hát jó. Jobb, mint az Irán.

I: És Iránban laktatok régen?

A: Igen. Csak az a, csak amikor mentünk Iránba három hónapra, az nagyon, az nagyon tetszett.

I: Aha, és az mikor volt? Az a három hónap?

A: Öööh.. szünet.. a \*\*\* út, úton voltunk iskolában, nekem nem adtak bizonyítványt, és ezért szomorú voltam, ezért elmentünk, elmentünk utána Iránba, a nyári szünetbe. És nagyon tetszett, nagyon tetszett az a három hónap.

I: Aha, ez tavaly nyáron volt, ugye?

1:00

A: Igen.

I: És miért nem kaptál bizonyítványt, ott a \*\*\*?

A: Hát nem tudtom, nem adták, azt mondták, hogy te, te csak egy hónapra vagy két hónapra ott voltál, és ezért nem adták bizonyítványt.

I: De osztályzatokat kaptál?

A: Hát nem, nem adták. De Debrecenben is voltam iskolában, ott se, azt mondták, hogy sms adjunk, levelez, levelezgettünk, de hát ott se adták bizonyítványt. És ebbe, ebbe az iskolába jöttünk.

I: És Debrecenben, ööh, hányadik osztályba jártál?

A: Harmadik.

I: És a \*\*\* is?

A: Az is harmadik

I: Aha, értem. Te és hogy jöttetek Magyarországra?

A: Mhm.. Hár öö kettő hónap három hónapra sikerült jönni.

I: Addig utaztatok?

A: Igen.

I: És hogyan utaztatok?

A: Hát, öö Iránból, Iránból Törökországig sétáltunk, egy, egy..

I: Gyalogoltunk

2:00

A: Gyalogoltunk és autóval és utána és

I: Utána

A: és utána Törökországból hajóval elmentünk Athénba, és Athénról gyalogoltam Maktóniába, és onnan is sétál.. gyalogoltam Szerbiába, és Szerbiából ott egy kicsit autóval mentünk, azután elmentünk, elmentünk gyalog, gyalogon és Debrecenbe jöttünk.

I: Te és te hogy bírtad ezt a sok gyaloglást?

A: Hát muszáj volt.

I: Muszáj volt, és nehéz volt?

A: Nehéz volt, hát muszáj volt.

I: Te és hol aludtatok?

A: Hát, hotel, öö abbaba ott voltak házak ott

I: Mhm.. És sok ember ment együtt vagy csak ti a szüleiddel, meg a testvéreiddel

A: Hát, mi mi mi csak 14-en voltunk. Az ilyen kis csoport volt. Öö

3:04

I: Jó tehát akkor nehéz volt.

A: Nehéz

I: És milyen volt Debrecenben?

A: Hát, ott táborban voltam, nagyon jó volt, mhm, eh, a tábor voltunk anyukámtól és apukámtól kaptak interjút és jó volt, és jó volt, tanultunk

I: És mit csináltak a szabadőben? Nem volt iskola, akkor mit csináltak?

A: Hát kimentünk és játszottunk, leültünk gépezni.

I: Számítógép?

A: Igen.

I: És akkor ez jó volt.

A: Hát igen.

I: És voltak ott barátaid?

A: Igen voltak. Sok. Sok barátaim voltak ott.

4:02

I: Jól van. És te, akkor mikor jöttetek Magyarországra?

A: Ööh. Azt nem tudom, hogy mikor jöttünk, valami két, két 2014 valami volt.

I: Tehát akkor jöttetek Budapestre. És hol..

A: nem Budapestre, hanem Magyarországra.

I: Ja, Magyarországra!

A: Budapestre, azt nem tudom számolni.

I: Kicsit később, ugye? És akkor hol laktok most?

A: Lehel téren, Lőportár utca 1.

I: Ja, ott a a..

A: a \*\*\*.

I: A \*\*\*, ja tényleg, hát persze, hogy ott laktok, tényleg. És szeretsz ott lakni?

A: Hát jó, igen, ott sok barátaim vannak.

I: És milyen országi barátaid vannak?

A: Hát, afgán, magyar, afrikai, arab ezek.

5:00

I: Aha, ez tök jó.

A: Hát, jó.

I: Jó, és figyelj Amir, te milyen nyelven beszélsz?

A: Angol, magyar és perzsául.

I: És melyiket tudod a legjobban?

A: A perzsául.

I: És tudsz írni és olvasni is perzsául?

A: Igen.

I: Te figyelj, és te Iránban, Iránban születted, ugye?

A: Igen.

I: És te Iránban, Iránban születted. És Iránban jártál iskolába?

A: Igen.

I: És hány évig? Arra emlékszel?

A: Igen, igen emlékszem, hogy hány évig. Harma, harmadik osztály voltam, és indultunk ide, Debrecenbe is harmadik, e é Debrecenbe is, Budapesten \*\*\* útbe is harmadik. De mentünk Iránba, és hoztunk a harmadik bizonyítványomat, és megengedték, hogy negyedikes legyek.

I: És akkor itt negyedik osztályos vagy.

A: Igen és a tesóm Debrecenbe negyedikes volt, de de hoztunk neki is a, ő is hetedikes volt, de a anyukám azt mondta, inkább legyen még egyszer hetedikes, mert ha nyolcadikos lesz, az lehet például nehéz lesz vagy valami.

6:06

I: És miért lesz nehéz?

A: Hát nem tudom, anyukám mondta.

I: Aha, de ez így egyértelmű volt, nem? De neked jó a negyedik osztályban?

A: Igen, jó.

I: Szeretsz?

A: Igen

I: És mi a kedvenc tantárgyad?

A: Nekem a hát, hát nincs..

I: Mi is, mi is?

A: Informatika, testnevelés és a matematika.

I: Aha, informatika, testnevelés, matematika. Te és Iránban tanultál írni-olvasni?

A: Igen.

I: Aha

A: Hát Iránban nem tanultam angolul, csak perzsául

I: És szoktál olvasni most is perzsául?

A: Nem, nem szoktam, csak magyar vagy angol könyveket.

I: És vannak otthon könyveitek?

A: Hát igen, csak már, már mindegyiket már olvastam.

I: Már mindegyiket olvastad. És hány darab könyvetek van szerinted?

A: Nekem..?

I: Neked hány van?

A: Nekem? Akkor kettő. De kettő.

7:00

I: És milyen könyveid vannak? Mi a címük?

A: Én a telefonomról olvasom mindig..

I: A telefonodról, aha

A: Igen, az egy mit is írták: In the heart of the sea

I: Aha Inthe heart of the sea - az angolul van akkor

A: Igen, és a mesét is néztem, és a másik a Ludas Matyi

I: A Ludas Matyi – hát ezt jól kiválasztottad. És szeretsz olvasni?

A: Hát nem olyan, de szoktam olvasni

I: Aha, aha.. És ha több könyved lenne, többet olvasnál?

A: Hát, igen

I: Vagy nem tudod, vagy lehet?

A: Inkább fociznám

I: Azt könyv nélkül is lehet. Aha, te és szüleidnek hány könyve van összesen?

8:00

A: Szüleid, a szüleim, Faribának, nekem csak iskola könyveim vannak.

I: És a Faribának?

A: Faribának, csak neki van egy füzete, amiből mindig, ha megyünk valamilyen országba ír, hogy hogy volt

I: Aha, egy napló, napló

A: Napló

I: Igen, napló. És neked van naplód?

A: Nem, nem szoktam írni.

I: És a Fariba milyen nyelven írja a naplót?

A: Perzsául.

I: Perzsául.

A: És nem engedi, hogy én elolvassam.

I: És el tudnád olvasni?

A: Igen

I: El tudnád, de nem engedi.

A: Hát nem engedi.

I: És időnként nem szoktad?

A: Hát nem, csak..

I: meglesni..

A: csak este egyszer akartam, és akkor meglátta.

I: És akkor mérges lett. És te nem írsz akkor?

A: Nem írok perzsául.

I: Te és perzsául tanulsz most, vagy az hogy van?

A: Nem, én már tudok perzsául.

I: És akkor anyukáddal beszélgetsz.

A: Igen.

I: És szokott anyukád olvasni könyvet neked?

9:00

A: Anyukám, nem. Apukám se. Anyukám csak, csak öö tanul magyarul.

I: Aha, és mit csinál még anyukád?

A: Ööö, ő nekem szoko, várjál, szülé...

I: Szülésznő.

A: Szülésznő. Az apukám..

I: Építész..

A: Igen..

I: Csak a Fariba most mondta, onnan tudom. Aha, és ők mit dolgoznak itt Magyarországon?

A: Az anyukám semmit, és az apukám se.

I: Nincs munka.

A: Hát, nincs.

I: Próbál? dolgozni?

A: ééé mi csak most csak háro lakást keresünk.

I: Lakást kerestek. Aha, igen, ezt mondta az \*\*\*. Ja,

A: Igen.

I: hogy lakást kerestek. És már van?

A: Hát, nincs. Interneten szoktunk nézni.

I: Hogy hátha.

A: Igen, csak szombaton mindig megyünk a például, pé öö például egyszer elmentünk Esztergomba. Ott is ott jó volt, fociztunk, és láttunk egy házat, meg akartuk venni, de valaki már megvette. És ezért nem nem, keresünk internetbe

10:00

I: Egy másikat.

A: Igen.

I: Te és Esztergomba mivel mentetek?

A: Autóval.

I: Van autótok?

A: Igen.

I: És milyen autótok van?

A: Opel.

I: Oh, az jó.

A: Hát?

I: Befértek öten.

A: Hát

I: És a kistestvéred ő mit csinál?

A: Ő tanul. Egy, elsős.

I: Elsős. Aha. És szoktatok játszani együtt?

A: Hát vele nem. Ő egy lány.

I: Lányokkal nem játszol?

A: Nem, soha.

I: És miért nem?

A: Hát nem akarok lányokkal játszani.



10:44

0:00

I: Jó, és akkor lesz egy Amir 2-m is. Miről is beszélünk? Autóról, meg hogy Esztergomban voltatok. Te mondtad, Amir, hogy te perzsául tudsz a legjobban.

A: Igen

I: És utána melyik nyelven tudsz?

A: Utána magyar.

I: Magyarul. És te magyar osztályba jársz itt?

A: Itt, itt a 4. d-be

I: Aha, és jó ide járni?

A: Hát, jó.

I: Milyenek az osztálytársaid?

A: Mhm, (*kényszeredettséggel*) hát.

I: Mondhatod nyugodtan, Amir. Én senkinek nem mondom el. Ezt csak én látom.

(*kényszeredett nevetés*) Megállítsam?

A: Azok egy mit mondjak, vaddisznók. Vaddisznók... (*nevetés*)

I: De miért vaddisznók?

A: Hát..?

I: Mi az, hogy vaddisznók?

A: Csúnyán beszélnek.

I: De káromkodnak, vagy milyen?

A: Hát veszekednek.

1:00

I: Veled?

A: Hát velem. (*felindulva*) Hát, a lányok jók, de a fiúk azok, azok vaddisznók.

I: Nagyon sokat veszekednek.  
A: Hát, igen..  
I: És szoktak téged csúfolni?  
A: Hát valamikor..  
I: És mit mondanak, amikor csúfolnak?  
A: Én semmit sem mondok.  
I: Nem te, ők neked? Mi a csúfolás?  
A: Például...  
I: ... azt mondják, hogy te hülye, barom? Mi?  
A: Hülye, bolond.  
I: Bolond? Hát az aztán nagy csúfolás.. *(nevetés)*  
A: Hát, a többit nem akarom mondani.  
I: Ja, a többit nem akarod elmondani.  
A: *(fejét rázza)*  
I: Jó, jó, jó semmi baj. Csak nem, csak gondoltam..  
A: Igen  
I: És az nagyon rossz, amikor csúfolnak?  
A: Aha  
I: És akkor mit érzel?  
A: Hát, én csem, én semm, sem értek..  
I: De mit érzel?  
A: Hát, azt akarom, hogy gyorsan vége legyen.  
I: Aha, és mérges is vagy?  
A: Nagyon.  
I: Nagyon mérges vagy.  
A: Igen.  
I: És mit csinálsz, amikor mérges vagy?

A: Nem is figyelek nekik,

2:00

I: Nem figyelsz rájuk. Elfordítod a fejed?

A: Nem, csak úgy lefelé nézem, a földnek..és, és anyukám szokta mindig ezt mondani, hogy ne figyeljek,

I: hogy ne figyelj oda

A: nem csak, amit mondnak, magának mondnak.

I: És te és ezt anyukád mondja..

A: Igen.

I: És te mit csinálnál legszívesebben? Ha bármit csinálnál, csinálhatnál velük?

A: Felakasztanám.

I: Felakasztanád őket? Hogy meghaljanak?

A: Hát, igen... (*kuncogás*) Nem biztos, hogy meghaljanak, csak rossz legyen nekik (*kuncogva, cinkosan*).

I: Az, hogy meghaljanak, az igen. De hogy értem, hogy nagyon mérges vagy, ugye?

A: Nagyon..

I: És azt szeretnéd, hogy legyen vége. És a tanárok mit csinálnak?

A: Én mondom a tanároknak és beszélnek vele, egyszer idehoztam a tesómat, a Faribát, és ő jó lettek, de mé mé még se jó.

I: Aha, aha. Szóval nem lehet segíteni ezen?

A: Nem (*szomorúan*)

I: És szerinted hogyan lehetne ezen segíteni? Te mit gondolsz? Nem a tanár...

A: Hát

I: ...te?

A: Másik iskolába menni.

I: És ott nem lenne ez?

A: Hát, ha ott is lenne,...

I: ...akkor megint egy másikba. Te figyelj és a

A: ...azt nem lehet

I: amikor a \*\*\* utcába jártál akkor ott is volt ilyen, hogy csúfoltak?

A: Ott, ott jó volt, én azért jöttem ebbe az iskolába, mert nem adták bizonyítványt.

I: Aha

A: Azt mondta az anyukám, ha következő évben is ezt fogják mondani...

I: csinálni,

A: csinálni, vagy adni, ezt mondani, akkor biztos, hogy nem fogsz tovább menni. És ezért ebbe az iskolába jöttünk. És \*\*\*val beszélünk sokat, de majdnem kettő hónapra, és én, hát ő segített nekünk, de hát nem, hát nem tudtunk találni embert, például nem volt hely.

4:04

I: Aha, nagyon nehéz..

A: Például csak negyediktől, negyedik d-be. Ebbe az iskolába negyedik, és hetedik is volt, ezért jöttünk ide. De a kistesóm az elsős, és semmilyen elsős...

I: ...nem tudott jönni...

A: ... nem volt hely. Ezért a \*\*\* útibe.

I: Értem. És a kistesód szereti az iskolát?

A: Hát, ő egyszer szereti, egyszer nem.

I: Aha, és mikor nem szereti.

A: Amikor sok leckéje van, és nekem szokta mondani, hogy segítsék.

I: És segítesz?

A: Hát, van

I: Van amikor igen.

A: Amikor, amikor én csinálom a házit, akkor nem fogok tudni neki segíteni, de amikor kész van a házim, akkor igen.

I: És mindig megcsinálod a házid?

A: Hát, öö van amikor nem, mert elfelejtem, vagy valamikor nincs beírva a táblán, akkor nem tudok.

I: Nem tudod, mi a házi feladat. Figyelj, Amir, és a szabadidődben mit csinálsz? Mit szoktál? Amikor nem tanulsz, nincs iskola, akkor mit csinálsz?

5:00

A: Hát, öö játszani vagy focizni, vagy kimegyünk játszótérre anyukámmal,

I: az ott van valahol a \*\*\* körül?

A: Igen, igen, van egy kukahely? És..

I: Kuka?

A: Igen, igen, ott dobjuk a szemetet.Csak szemetet

I: Jó, csak nem értettem, kukahely. Ott a játszótér, vagy... (*kuncogás*)

A: Nem! Csak ott nagy a hely és ott tudjuk focizni, amikor nem engednek, akkor megyünk játszótéren.

I: Tehát a kukák mellett lehet focizni, vagy játszótér. Aha

A: Igen

I: És te hol szeretsz jobban lakni? Budapesten? Vagy Debrecenben?

A: Budapesten.

I: És hol szeretsz jobban lakni: Magyarországon vagy Iránban?

A: Magyarországon.

I: Miért?

A: Hát mert Iránban

I: Ja, mert visszaküldik Afganisztánba.

A: Aha

I: és te mi vagy? Te afgán vagy? Te iráni?

A: Nekem a személyigazolványomban azt írták, hogy afgán vagyok.

I: Aha és te, te mit gondolsz, te mi vagy?

A: Hát én azt nem tudom.

I: Nem tudod? És a szüleid mit mondanak?

A: A szüleim afgánok, akkor én is vagyok az.

I: Tehát ők azt mondják, anyukád azt mondja, én afgán vagyok. És akkor te gondolod, te is az vagy.

A: Mert ha ő afgán, akkor miért ne...

I: ...akkor nyilván.

A: Igen,

I: Logikus. Aha.. Jó. Szuper. És figyelj Amir, magyarul szeretsz írni meg olvasni?

A: Hát, öö én szeretek írni, de olvasni, olvasni is szeretek, de írni...

I: Nem kell azt mondani, hogy szeretsz, ha nem szeretsz, utálok. Hát ez most tök mindegy mit gondolsz.

A: Hát szeretek,

I: Mert így, mert így mondtad (nem szerető arckifejezéssel) olvasni szeretek. (nevetés) Ha nem szeretsz mondd azt, hogy..

A: Olvasni szeretek, de írni, írni is szeretek. Én írni jobb, mint az olvasni.

I: Írni jobb, mint olvasni. Aha, és miért jobb írni, mint olvasni?

A: Hát, mert nem nehéz

I: Könnyebb, aha

A: Igen

I: És olvasni, amikor olvasol valamit, akkor érted?

A: Hát, valamelyiket értem, valamelyiket nem. És a

I: Mi az, hogy valamelyiket? Tantárgyat vagy egy..

A: Ööh, igen, tantárgyat, például a környezetet nem, azt nem tudom.

I: Azt nem érted.

A: Nem.

I: Az nagyon nehéz, mi?

A: Nehéz.

I: De a szavakat nem érted, vagy?

A: Hát nem, a szavakat értem egy picit, de hát nem értem, hogy kell

I: Aha, a nehéz, úgy az egész. Te és Iránban tanultál környezetet?

A: Igen, de ott máshogy volt.

I: És ott mit tanultatok?

A: Hát például, hogy hogy esik az eső, vagy például hogy... hogy... hogy ke..  
példau.. miért nem kell nyúlni a tűzre, tűzbe.

8:09

I: Aha

A: Miért hideg a északi jég.

I: Aha

A: Ezek

I: Aha és itt Magyarországon nem ezt tanuljátok?

A: Nem, az állatokról meg a Alföld.

I: Alföldről... (*kuncogás*) Az állatokról és az Alföldről.

A: Az állatokat már tanultunk, de most jön a Magyarország térképe.

I: És az Alföldön voltál már?

A: Nem..

I: Nem, hát úgy mondjuk nehéz, hogy nem ismered. Én is csak egyszer kétszer voltam. És melyik a kedvenc állatod?

A: Nekem kígyó.

I: Kígyó. És miért?

A: Hát csak így.

I: Olyan szép hosszú.

A: Hát

I: Olyan szép hosszú

A: Hát és cukik.

I: Aha és Iránban voltak állataitok?

A: Hát, ne, nekem nem.

I: Aha,

A: Csak a, csak a, csak szoktam állatokat, őö volt valahol, ahol nagyon sok kígyók voltak, egyszer az anyukámnak a ... anyukámnak a tesó..fűtesója, ööö nekem, nekem, nekem onnan elvette egy kígyót, és elvette a

I: ...hogyan elvette a kisgyereket, mit vett el?

A: Kígyót. Igen. És anyukám azt mondta, hogy nem lehet.

I: Hogy nem lehet kígyó. Hát azt mondjuk nem lakásba kéne

A: Hát azt a az udvaron volt

I: Az udvaron. Te és az állatkertben voltál már?

A: Igen, sokszor...

I: Hát ott ott van kígyó.

A: Hát igen, voltak oroszlánok,

I: De nem az, de kígyó persze van oroszlán meg elefánt, de kígyókat láttál, láttad?

A: Igen

I: Van olyan nagy terráriumház. Tudod, terráriumban laknak a kígyók.

A: Terrá..

I: Terrárium az az a olyan akvárium...

A: ...igen...

I: ...csak nincs benne víz. Az akváriumban abban van víz. A terráriumban meg nincs víz. Meg ott laknak a kígyók.

A: És Magyarország, Budapesten is voltam már állatkertbe.

I: És Iránba is voltatok?

A: Iránba is.

I: Melyik a jobb állatkert?

A: Hát, itt, mert itt én Iránban nem láttam őzeket.

I: De ott is laknak őzek..

A: Hát itt nem láttam őzeket, de Iránba láttam.

I: Ja, hogy itt nincs őz, ott meg volt.

A: És itt pedig vannak teknősbékák, és ott nincs.



I: És ott nincs. Hát ez jó, mert akkor két fajta állatkert, és különböző dolgokat láttál.

A: Igen.

I: Hát ez tök jó. Jó, hát figyelj Amir, te tök jól tudsz magyarul, egy, most ezt megállítjuk, aztán valószínűleg jobban tud

Amir – 2. interjú A: Amir I: interjúer	2017. június 5.
--	-----------------

I: Szia, Amir!

A: Jó napot kívánok!

I: Hogy vagy?

A: Jól, köszönöm. Hogy van?

I: Én is jól, köszönöm. Tegeződtünk a múltkor, ugye?

A: Igen, asszem..

I: A múltkor, egy éve..

A: Igen, csak nem tudtam, hogy beszéljek..

I: Akkor maradjunk a tegeződésnél. Jó?

A: Igen, köszönöm.

I: Akkor: Szia!

A: Szia (*nevetés*)

I: Hol is kezdjük? Mesélj nekem, mit történt tavaly óta!

A: Hát, nem sok. Az osztály ugyanolyan, van pár új gyerek, jöttek az év elején, volt, aki elment.

I: Jobb lett?

A: Hát, jobb.

I: Jobb?

A: Kicsit.

I: Vagy nem annyira?

A: Jobb, most, kicsivel.

I: Bántanak még?

A: Nem most mást bántanak.

I: Más gyereket?

A: Igen, hát engem is néha, de most mást.

I: Új gyerek?

A: Új, de nem nálunk van.

I: Nem hozzátok jár?

A: Nem...

I: És mit csinálnak vele?

A: Ugyanazt, mint velem.

I: Csúnyán beszélnek?

A: Igen..

I: Akkor ők vaddisznók? (*nevetés*)

A: Igen, vaddisznók, állatok..

I: Elmondod, mit csinálnak még?

A: Azt, amit Fariba mesélt neked.

I: Nem akarsz beszélni róla?

A: Nem..

I: Rosszul esik?

A: Igen.

I: Jó, megértem, és Faribával szoktál ezekről beszélni?

A: Igen, persze, meg ő is elmondja, vele mit csinálnak.

I: Igen, nekem is mesélte, milyen kellemetlenül viselkednek az osztálytársai.

A: Tudom, mondta, mit mondott neked.

I: Megbeszélte veled, mit mondtatok neked?

A: Igen, baj?

I: Nem, dehogy, örülök, hogy beszéltetek róla, az azt jelenti, hogy jóban vagytok.

A: Ki?

I: Te és Fariba.

A: Ja, hát igen, a testvérem.

I: Jó testvérek vagytok?

A: Nem nagyon, csak segítünk egymásnak, ha kell valami.

I: Például mikor?

A: Egyszer otthon hagytam a telom, de nem tudtam, azt hittem elhagytam a telefonomat, ő a telefonom nem volt ott, az iskolában, és akkor például gyorsan hazament, az iskola után, megnézte otthon van, vagy nem. Mert nekem nem volt elég időm, el kellett indulnom időben, négykor kezdődik az edzés. És akkor ő telefonált az edzésre, hogy megvan. Ilyenekben segítünk.

I: És te miben segítesz neki?

A: Ő akart moziba menni a barátnőivel, de a szüleim nem engednek egyedül csak lányokat. És én elkísértem őket. Elmegyünk moziba, elmentünk (*lassú, emelkedő tónusú*), és megnéztünk egy jó filmet. Nem ültem velük, kicsit messzebb tőlük.

I: Ja, hogy ne zavard őket.

A: Igen, igen.

I: És mit csináltatok tavaly nyáron?

A: A Balatonon voltunk.

I: Az nagyon jó. És mikor mentetek? És fürödtetek a vízben? Mesélj róla? Én nagyon szeretek a Balatonra menni.

A: Igen, persze. Amikor elmentünk a Balatonra két hónapra, öo hónapja, akkor hideg volt még a víz.

I: Ja, azt hittem tavaly nyáron mentetek?

A: Tavasszal. Nem azt kérdezted?

I: Nem, azt hogy tavaly nyáron? Tavaly nyáron.. Biztos rosszul értetted, van hogy hadarok, bocss..

A: Igen..

I: Hadarok? Hadar, azt érted?

A: Gyorsan beszélsz.

I: Igen, pontosan. Hú de jól tudsz már!! Ha ilyen szavakat is értesz már..

A: Tanulok.

I: És mit gondolsz? Jobban tudsz most?

A: Igen, sokkal. Most már mindent értek, mármint a földrajzot is, meg ilyeneket.

I: A beszédre mondod, ugye?

A: Nem, beszélni és érteni már régóta tudok. A \*\*\* útibe jártam, már akkor is tudtam elég jól.

I: Akkor ezt az olvasásra?

A: Igen. Azt ebben az iskolában tanultam meg.

I: Itt könnyebben tudsz tanulni?

A: Igen. Amikor még a \*\*\* útibe jártam, nem tudtam, hogy van rendesebb iskola is. Aztán kiderült, hogy van (*nevetés*)

I: Ez az iskola miért rendesebb?

A: Mert rendesek a tanárok, a gyerekek ugyanolyanok, de a tanárok jobbak.

I: Ki a kedvenc tanárod?

A: \*\*\* (*nagy mosoly*)

I: Gondoltam, ő tényleg nagyon jófej.

A: Vicces és rendes.

I: mhm... Az mit jelent rendes?

A: Megdicsér minket, nem kiabál, csak ha már nagyon rosszak vagyunk.

I: El tudsz mesélni egy ilyen esetet?

A: Persze, például karácsonykor kellett műsort csinálni, és megcsináltuk, segített nekünk sokat. És mindig azt mondta közben... Azt mondta, hogy jó, amit csinálunk.

I: Ez tényleg rendes dolog. És az írás hogy megy? Mondtad, hogy olvasni már jól tudsz.

A: Írni mindig tudtam, az könnyű dolog.

I: És magyarul írsz, ugye?

A: Igen, és angolul is kell most már.

I: És perzsául?

A: Olvasni kicsit tudok, írni nem szoktam.

I: Beszélni pedig otthon, ugye?

A: Igen, a szüleimmel.

I: És a testvéreiddel?

A: Velük magyarul sokszor, ha a szüleim nem hallják.

I: Nem szeretik, ha magyarul beszélgettek?

A: Nem nem szeretik, hanem nem értik. Mindig azt mondják, beszéljünk rendesen, hogy ők is értésk.

I: A perzsa a rendes?

A: Nekik az a rendes.

I: mhm.. És neked? Nektek a testvéreiddel?

A: Hát, már azért sokszor a magyar.

I: És miről szoktatok beszélni magyarul?

A: Az iskoláról. Meg veszekedni..

I: Tényleg? Magyarul könnyebb?

A: Igen (*nevetés*). A múltkor Fariba veszekedett velem egy táncbuli miatt. Azt akarta, hogy menjek. De én nem akartam. Én nem akarok táncolni.

I: mhm.. Nem szeretsz?

A: Nem tudok, és nem is szeretek, és a testvéremmel mit táncoljak?

I: Aha

A: Menjen, táncoljon más lányokkal!

I: Vagy fiúkkal?

A: Neeem.

I: mhm, azt nem lehet neki?

A: Nem hiszem, hogy akar. Csak velem.

I: Mhm. És Amir, mit szoktatok csinálni a hétvégén?

A: Otthon vagyunk, elmegyünk sétálni, telefonozok. Ilyesmit.

I: Mhm.

A: A szüleim szeretnek sétálni.

I: És te szeretsz?

A: Nem nagyon.

I: mhm.

A: Lassúak.

I: mhm (*nevetés*) És szoktatok piknikezni?

A: nem szoktunk.

I: Soha?

A: Nem.

I: Mhm.. és miért nem?

A: Sehova sem megyünk a szüleimmel, mert nem ismerünk olyan helyeket, ahol lehet piknikezni.

I: Mhm.. Értem. A Normafánál lehet, ott szoktam látni családokat. Kihoznak mindent, szőnyeget, sütőt, és esznek. Gyerekek és nők itt, férfiak ott.

A: Mhm

I: És fociznak.

A: Iránban mi is csináltunk ilyet a családdal.

I: Mhm

A: igen

I: Hiányzik Irán? Szoktál rágondolni?

A: Hát igen..

I: Mhm

A: Sokszor eszembe jut, hogy mit csinálhatnék most Iránban, ha ott maradtunk volna. Ha akkor az apukám nem döntött volna úgy, hogy elindulunk Európába.



I: mhm, és milyen lenne?

A: Azt hiszem, ha még mindig ott lennénk, akkor nem járhatnék bokszolni, mert ott erre nem lenne lehetőség.

I: Aha, azt sajnálnád?

A: Igen, mert szeretem.

I: Te Amir, és arra szoktál gondolni, hogy mi lesz később?

A: Mármint mostanában?

I: Nem, később később.

A: Hogy? Hogy később?

I: Jó jó jó.. Nyugi.. másképp kérdezem. Mit gondolsz, mit fogsz csinálni húsz év múlva?

A: Nem tudom, fogalmam sincs.

I: De mégis mi jut elsőre eszébe?

A: Nem tudom, nem gondolkozom ilyesmin. Messze van.

I: Értem, inkább a múlton gondolkozol.

A: Hát igen.

I: És szoktál beszélgetni a rokonaiddal Iránban?

A: Igen..

I: És könnyen megérted őket?

A: Igen, ha beszélnek elég jól, de írni nem tudok velük.

I: Aha, az nehezebb.

A: Hát nem szoktam.

I: Még egy kérdésem van a papíromon..

A: aha

I: Most furcsa lesz ezt így megkérdezni, de mindegy, amjd lesz valahogy..

A: Nem baj.

I: Amir, vannak, vannak barátaid?

A: Vannak, ööö vannak, az edzésen, pár.

I: mh és az iskolában?

A: Ott nem nagyon, csak az osztálytársaim.

I: mhm.. És kivel szoktál beszélgetni a suliban?

A: A fiúkkal és pár lánnyal.

I: Igen, talán a lányokkal könnyebb.. Nem annyira, hogy is mondjam, érted, ugye?

A: *(nevetés)* A lányok jobban szeretnek.

I: Tényleg? És miért?

A: Mert nem bántom őket. Nem lökdösöm őket.

I: A többi gyerek igen?

A: A magyarok igen.

I: mhm.. És te nem..

A: Nem, én nem fogom, fogom meg őket.

I: Lányokhoz nem érsz hozzá?

A: igen, az nem jó nekik.

I: Értem, és ezért szeretnek téged.

A: Igen, anyukám mindg mondja, legyek kedves a lányokkal, mert azt úgy illik.

I: mhm.. A szüleid mondják..

A: Főleg anyukám. Apukámmal nem lehet ilyenről beszélni. Ő ezt nem érti.

I: mhm.. És apukáddal mit szoktál együtt csinálni?

A: Tévét nézni.

I: Mhm..

A: Vannak olyan filmek, amit csak mi nézünk.

I: Aha.. Ezek milyen filmek?

A: Például akció film, olyan félelmetes. A múltkor is volt egy ilyen a tévében. Átmentünk a szomszédnál, őö szomszédhoz, és ott megnéztük a tévében.

I: Anyukádék nem néznek ilyen filmeket?

A: A lányok, nők nem nagyon.

I: Értem.. Hát.. Amir, nagyon szépen köszönöm, érdekeseket meséltél.

A: Igen?

I: Igen, én nagyon szeretek beszélgetni, beszélni veled, hogy mi történt veled, hogy vagy.

A: Jó (*mosolyog*)

I: Akkor most ezt kikapcsolom, hogy is...

Interjú a testvérpár szüleivel	2016. május 10.
P: Papa	
M: Mama	
I: interjúer	

I: Tehát, Én Ildikó vagyok. És te?

M: Én Mama vagyok.

I: És te ?

P: En Papa vagyok.

I: Aha, jó. És, öö, hány évesek vagytok.

A: Három.

I: Harminc?

*Perzsául beszél*

I: Hány éves?

*Perzsául beszél*

P: Én 42, 42 éves vagyok. Én 42 éves vagyok.

M: Én 32 éves vagyok

I: 32. És te?

*Perzsául beszél*

P: 37.

I: 37. Akkor én vagyok a legöregebb. Ugye? Én vagyok a legöregebb. Ugye?

*Nevetés.....*

I: Nekem két, két gyerekem van, két gyerekem van. Egy kicsi, egy kislány, Kamilla,

M: Kamilly..

I: 5 éves, és egy kisfiú, picit nagyobb, ő 7 éves. 7 éves. Jó? Nagyon cukik, jaj, nagyon cukik...

I: *Nevetés...* Nagyon aranyosak.

1:06

I: És, öö, és hány gyerek van?

M: Három, három gyerek van.

I: Aha, három...

M: Kettő lány és egy fiú.

I: És hány évesek?

M: A lányom 15 éves vagy, áá fiam 12 éves vagy, és lányom 8

I: 8, 8 éves, ja, akkor ő a legkisebb, aha, akkor a nagy lányt és a fiút ismerem én. És a kicsit nem láttam még. A kicsi lányt. Ja, ő volt a kicsi lány itt. Ugye? ő volt a kicsi lány.

P: Nem

I: Ja, ő nagyon jól tud magyarul. A két másik is persze.

M: Köszönöm

I: Öö és mikor jöttetek Magyarországra?

M: Hmmm, nem egy éves, 1 az 1 Budapest. 6 nap, nap,

I: Nap? Nap? Hónap?

2:02

M: Debrecen

P: Debrecenben előtte

I: Aha

I: Az nem sok idő, nem?

M: Nem

P: Aha

I: De jól tudtok magyarul

M: Nem.. Nem megy

I: Nem, nem jól, de ha érted, akkor jól. Nem, tényleg tök jól. Aha, és öö szerettek Magyarországon lenni? Jó itt?

2:27

M: Én szeretem. Jó.

I: Vagy ö-öö?

P: No, no just dolgozom. Én szeretem. Nincs dolgozom. Nincs munka. Nincs dolgozom.

I: És szeretnél dolgozni?

P: Igen, igen

I: Aha, és régen mit dolgoztál, régen mit dolgoztál?

M: Én just nem tudok perzsául, én just perzsául, nem tudok angolul, magyarul. Én dolgozom, nem nem értem például nem értem. Angolul és magyar

3:00

I: Aha, angolul, ez... Értem. És te dolgozol?

P: Én nem értem. Just perzsául

I: Ő csak perzsául tud.

M: Just perzsául

I: Neem. Én tudom, hogy nem. Akkor ő csak néz. Jó, akkor csak hallgat. Jó, csak hallgat.

3:27

I: Bocsánat. És te perzsául beszélsz jól? Nagyon jól

M: Perzsául nagyon jól. Nagyon jól.

I: Magyarul kicsit. Angolul tudsz?

M: No, no..

I: Azt jól tudsz?

M: No, no kicsit.

I: Azt is kicsit. Tudunk, tudunk kommunikálni. Ez jó. Nem? Ez tök jó? Én tanítok, én tanítok, egy iskolában, egy iskolában gyerekeket. 6 éves, 6 évestől 18 évesig, 12 évig tanítom őket. Egy iskolában, gimnázium. Nagyon sok. És nagyon sok gyerek van. És beszélek velük. Én magyarul tanítom. Tanít, ezt érted? Tanár. Én vagyok tanár.

M: Aaaaah...

I: Aha, és régen, régen, igen, én dolgoztam iskolában. Iskolában

M: Mhmmm...

I: ahol emberek jöttek Afganisztánból, Iránból, Pakisztánból. Sok-sok-sok sok helyről, és ők mind menekült, menekültek vagy oltalmazottak vagy menedékesek voltak. És ebben az iskolában, az iskolában, én csak , csak? only, just

M: csak

I: külföldi embereket tanítottam magyarul.

M: Mhm...

I: Mint te, te vagy te, ott vagy osztályban és én tanítom. Én Ildikó vagyok. És te?

M: Nem értem, address, nem tudom address... Én iskola, magyar. For anya, apa

I: Ez nagyon régen volt, már ez az iskola nincs. Én régen dolgoztam ott, nagyon régen.

M: Nincs.

I: Sajnos. Ezért dolgozom a gimnáziumban, mert az már nincs. Most már egy másik iskola van.

M: Értem.

I: És ti honnan jöttetek? Milyen országból?

M: Honnan jöttünk mi? Afganisztánból jöttünk.

I: Aha.. És a gyerekek Afganisztánban születtek?

M: Nem

I: Születik?

M: Nem

I: Születik, szület, született

M: Tudom... No

I: Érti?

P: Afganisztánból jött.

M: Aha, ő is. Ő is. Gyerekem Iránban.

I: Iránban születtek. Aha, értem. És Afganisztánban perzsául beszéltél?

M: Perzsául Afganisztán Irán.

I: Mert Afganisztánban van, aki pastoul, dari

M: Én perzsa, just perzsául. No pasto, no dari

6:55

I: És ő is? Ő is?

P: Bamian perzsa Bamian

I: Bamian város

P: Bamian

I: Jó, és akkor perzsául beszéltek. Ti püüpü perzsául.

M: Perzsául

P: Perzsául

I: Úgy beszéltek. Ez tök jó. És a gyerekek, ők is perzsául beszélnek?

M: Perzsául

I: Értem

M: Gyerekek just perzsául. Budapesten English, magyar

I: Persze, hát itt tanulnak. De ők nagyon jól tudnak magyarul.

M: Igen.

I: De tényleg nagyon jól. Amikor voltam az órán, néztem, és nagyon szuperül, olyan szépen. De nagyon nehéz, nehéz? nehéz dolgokat olvastak, írtak. Nagyon jól tudnak. Tényleg!

M: Tudom...

I: Meg valószínűleg nagyon okosak is, mert különben nem menne.

7:35

M: Debrecen én egy nap go iskola. Tanár... nagyon nagyon szuper gyerekek. Szép, nagyon szép, nagyon szép. Köszönöm. Tudom.

I: Igen, nagyon. A itt, itt láttam a Rita óráján, hogy tényleg nagyon nagyon jól tudnak. Mondta a Rita, hogy ők jól tudnak, de én gondoltam, persze jól tud. Mert hát jól tud, mert ez is jól tud.

M: Ahaaa...

I: Mert tudnak beszélni, tehát mert kommunikáció van. Ugye beszélünk?

M: Mhmmm...



I: De ők szuperül, hogy...

M: Akkor is magyarul...

I: Nagyon jól. És a kislány is?

M: Aaah, igen. ő tud nagyon nagyon. Fariba nagyon Amir, kislány was volt, fiam

I: Ja, hát ő szuperül. Ő volt az, aki mondta: jaj, istenem! Jaj, ő nagyon jól tud, igen. De nem ismertem még őt, azért kérdeztem az apukát. Szuper, jó, jó. És mind a három gyerek Iránban született?

M: Igen, mind a hárman ott születtek.

I: És hogy mentetek Afganisztánból Iránba? Hogyan? Miért?

P: Iránba, Afganisztánba, Iránba, Budapest, Magyarország

I: Na, tud magyarul, most kiderült... ugye? Afganisztán Irán Afganisztán és utána?

9:06

P: De Irán, Afganisztán good. Irán Türkiye Szerbia Magyarország.

I: : Akkor ez egy hosszú út volt. És mennyi idő?

M: Idő?

I: Nap, hét, hónap, év

M: Iránból Magyarország?

I: Te mondtad...

9:50

M: Irán Magyarország 1 nap. Hosszú idő volt.

I: Mivel mentetek? Autóval, busszal, repülővel, hajóval?

P: Irán Irán piede

I: Gyalog, lábon

P: 10

I: Nap?

P: 10 óra, 10 óra gyalog. After Türkiye, Yunan

I: Bocsánat. Szabad? Magyarországon mindenki.. Tudod, bocsánat.. Tehát

P: Semmi

I: Irán Törökország az a Türkiye

P: Türkiye

I: az 10 nap

I: 10 nap vagy 10 óra?

M: pinda 10 óra, 10 óra

I: A nap az a hétfő, kedd, szerda

M: Nem, nem nem óra

I: Óra

M: 10 óra gyalog

P: Türkiye, Yunan, Yunan

I: Mi az a Yunan?

P: Irán Türkiye 10 óra

M: Autó go Türkiye

I: Akkor Törökországban autó

P: Türkiye Yunan, Türkiye Yunan

I: Mi az a Yunan?

M: Yunan, Yunan

I: Ez egy város?

P: Naaa, Yunan

M: Nem

I: Nem, nem város, nem értem, angolul? Megtudjuk mindjárt (*keresik a szótárban a mobilon*) Ja, Görögország... Jó, jó, jó! Törökország, Görögország, ott autóval..

M: Nem, nem. Ne autó

P: Ne autó

11:54

M: Ship

P: Gunem

I: Hajó, hajó?

M: Gunem, ship

I: Hajó, hajó

M: Ship

I: Hajó, hajóval

P: *Senszte (perzsául számol)*

I: 15? perc? Az gyors

M: Money, ja fizet. Money police. One 2-4 ezer forint (*perzsául beszél*)

P: 2.500 Euro

I: 2.500 Euro Törökország, Görögország hajóval. Ez azért...

M: *False (?)*

I: Egész család?

M: Nem, one, nem nincs.

I: Egy ember. Elég drága, sok pénz. Nagyon sok pénz

12:52

M: Mhm

I: Aha, bocsánat, én tudom, hogy tudom, hogy sok pénz, nem tudom, mennyire sok. Érted?

M: Aha

P: Five

I: Öt ember

P: Öt ember. 12.5...

13:02

P-M: Egy-kettő ezer ötszáz (*perzsául beszélnek nő-férfi*)

I: 12.500 Euro Aha, 12.500 Euro. Húú, az nagyon sok pénz.

P: Türkiye Yunan, Yunan piedi 5

I: 5 mi?

M: Five Yunan (perzsául beszélnek)

P: Yunan Mardonia, Yunan Mardonia

I: Mardonia... Az ööh... Az Makedónia

P: Makedónia

M: Makedónia

P: De 10 piede

M: 10 piede

P: 10 nap tizen nap tíz nap

I: gyalog és a kicsi gyerek. Hüh... az nagyon sok, ugye? És nehéz.

M: Igen, nehéz volt. Nagyon nagyon nehéz. Én gyerekek, mi öh, megyünk, megyünk mi fáradt, mi fáradt, sleep

I: Aludjunk, aludjunk! Aha, ez nagyon nehéz volt

M: Nehéz volt.

I: Aha, és akkor utána, Makedónia.

M: Makedónia? Nincs

14:50

I: Nem volt jó?

M: Szerbia

P: Szerbia. Szerbia...nem volt.

I: Gyalog nem

M: Autó

I: Autóval

M: Hungary, Magyarország seszentetje (*perzsául számok*) 7  
(*perzsául beszélnek, számokat mondanak*)

I: Szerbiából Magyarországra autóval, jól értem, vagy nem?

P: Irán Törkiye gyalog

I: Értem

M: Törökország Görögország ship

I: Hajó

M: Hajó

I: Yunan, gyalog Makedónia, Makedónia, Szerbia gyalog

15:55

M: Szerbia just 1 óra autó

P: 1 órát

I: Csak egy órát és utána

M: Szerbiától Magyarország gyalog. A police Magyarország és finish

I: És vége

M: Igen

I: Vége

M: Gyalog finish

I: Akkor jó a, jó az izom...

M: Én fáj a, fáj a lába

I: Gondolom, én viccelek, de ez nagyon nehéz

M: Nagyon nehéz

I: Ezt mindenki mondja, hogy nagyon sokat gyalog, és hogy nagyon sok pénz, és nagyon sokat kell gyalog menni. Igen. És ide akartatok Magyarországra? Magyarországra akartatok jönni? Akar, kér...

16:49

M: Nem...

I: Want... Vagy akartatok máshova menni? Ausztriába? Itt?

M: Ausztria, no, Ausztria no, itt

I: Magyarország ok.

M: No Ausztria, no Alman, no, just itt. Ez itt jó.

I: Hát akkor ez jó. Sok út, sok-sok-sok út, sok gyaloglás, sok hajó, sok pénz, és akkor végül is most jó

17:24

M: Na, mert fiam van, gyerekeim no iskolában

I: Nem volt iskolában

M: Afgán nem

I: Afgánok nem mehetnek iskolába

M: Go go Afganisztán

I: Ja, megy, menjenek Afganisztánba. Ja, hogy vissza

M: Irán, Irán no good gyerekeim. Nagyon nagyon perzsául nyelv nagyon nagyon szuper.

I: Jól tudnak perzsául

M: Go Afganisztán. There's no problem. Go Afganisztán

I: Persze

M: Mi Irán just magyar think

I: Gondoltuk

M: Gondoltuk aha, there is good, children iskolába. Very good, just children, gyerekeim, children iskolába very good, home very good. No problem, mi work haza, dolgozunk. Just gyerekeim iskolába. Nem go Austria. Very good Magyarország, very good

18:31

I: Hát ez jó

M: Jó

I: És az iskola? Gyerekek iskola?

M: Fariba, Amir nagyon szeret. Just \*\*\*

I: Kicsi \*\*\*. \*\*\* milyen nyelv?

M: Három gyerek csak iskola. Good good no problem. Fariba, Amir, \*\*\* egy iskola. \*\*\*, ő szeretem nagyon nagyon.

I: Kicsi, kicsi gyerekeknek könnyebb, könnyű? könnyű? lesz, kicsinek nem olyan nehéz. Nagy gyerekeknek ez egy kicsit nehéz. Írni megtanulni. Kicsi gyerekeknek könnyű, nagyobb gyerekeknek nem. felnőtteknek nagyon nehéz. Ugye?

M: Aha, nem a mi gyerekeim

I: A gyerekeknek

M: Három gyerek jó, very very nagyon jó, no problem

I: Ez nagyon jó

M: Nem nehéz. One month egy hónap megyünk iskolában very very nice

I: Tudnak beszélni.

M: Nem nehéz, no problem.

I: Felnőttnek nehéz. Nem? Felnőtt? Felnőtt? Apa, anya, mama, papa, szülő az nehéz.

M: Ez nehéz, igen.

I: De a gyereknek jó, ez nagyon jó.

M: Nagyon jó.

I: Ugye, az ember örül. Jó. Nekem nehéz, de a gyerekeknek jó. Igen, ez nagyon fontos. Jaj, hát nagyon jó. De te is tök jól tudsz.

M: Neem.

I: De hát milyen szuperül elmondtad. Jó hát most én tanultam valamit: Yunan perzsául van, pied vagy mi volt, az franciául, francia

21:01

M: Francie

I: A pied az láb. Ez hasonló szó

M: Te Francie?

I: Igen, én tudok franciául. Én nekem szerencsém van, szerencsés vagyok. Szerencse, lucky. De nekem is a szüleim, a szüleim, anyukám Romániából jött. Románia?

*(Itt egy rész kimarad adatvédelmi okokból)*

M: Igen

I: És te Afganisztánban születted? Vagy Iránban születted?

M: Én Iránban születtem.

I: Te Iránban születted. És te is Iránban?

P: Én Afganisztánban

I: Mhm. Te Afganisztánban. És hol találkoztatok? Hol, a család hol találkozott? Te és te? Vagy te és ő? Te Iránban születted, ő Afganisztánban. Az messze van. Mhm... Irán.

24:02

M: No, no én Afganisztán come here. Irán, just hat nap bébi. Afganisztán

I: Te voltál hat napos bébi.

M: Anya, apa ssss Irán. Irán live

I: Aha, jó értem, jó, jó, szuper. Azt szeretném kérdezni, kérdezni, kérdez? ask? question? hogy az nekem így nagyon jó volt. Nagyon jó. Köszönöm szépen. Szuper! Azt szeretném kérdezni, hogy lehet-e, lehet? szabad? hogy én Faribával és Amirral beszélgetek, lehet?

M: Mhm..

I: Nem most, nem most, majd egyszer. Hogy én beszélhetek velük? Ok. Újra... Apa, anya, Fariba és Amir gyerekek. Én kérdezem, hogy én, én szabad-e velük beszélni.

M: Ahaa..

I: Szabad? Lehet?

*(perzsául beszélnek)*

M: Mhm.

I: Jó, én gondolom, ez fontos, important, hogy te és te engem, mondjátok: igen, szabad.

M: Ma, ma..

26:07

I: Majd így beszélek velük, mint veletek. Kicsit, mit csinálnak az iskolában? Szeretik-e az iskolát? Szeretik-e az iskolát? Ööh... milyen az osztály? osztály?

M: Nem tudom

I: The class, class. Milyenek a tanárok az iskolában? Ilyeneket fogok kérdezni. Meg kérdezem, kérdez, hogy az út, ez a séta, az a gyaloglás, séta, hát nem séta, ez a hosszú út: Irán, Törökország, Yunan, Makedónia, Szerbia, Budapest, Debrecen, Budapest. Hogy ez milyen út? Ezt szabad kérdezni a gyerekektől?

M: Lehet, jó, lehet, igen



I: Ezt szeretném. És nagyon szépen köszönöm. És ha van kérdés, ezt most megállítom.  
Nagyon-nagyon köszönöm.

M: Én is köszönöm.

A szociális munkással készített interjú alatt nem került sor hangfelvétel rögzítésére, amelyet egy az egyben átíratnak vethetnénk alá. A jegyzetek mentén haladva készült a leirat, bizonyos részek közben elindíthattam a felvételt, így vannak egységek, amelyek előbb nyelvi elemeket tartalmaznak, és vannak olyanok, amelyek a jegyzetkből kerültek rekonstruálásra, elveszítve így a személyes jellegüket, a tartalmi oldal kap ezeknél a részeknél nagyobb szerepet. Az egyes részeknél a technikai oldalról az interjúalany döntött, indoklást ugyan adott, hogy miért választja az egyik vagy másik megoldást, ez diszkréció miatt nem kerül közzétételre, még akkor sem, ha egyébként roppant informatív lenne.

#### 1. oldal

A szervezet bemutatása: terepen és otthonok fenntartásával foglalkozik a szervezet. A terepmunka széles spektrumú, ugyanakkor alapvetően a humanitárius katasztrófa sújtotta területeken zajlik.

A szervezet létrehozott egy integrációs központot, amely egyrészt szállókat tart fenn hajléktalanoknak, akik egyedülálló és nemzetközi védelem alatt állnak. Másrészt otthonokat működtet családok számára: lakhatásukat tekintve ellehetetlenedett magyar családoknak és nemzetközi védelem alatt álló külföldi családoknak.

#### 2. oldal

A két gyerek Amir és Fariba.

Amir 11 éves. Második osztályos korában vizsgáznia kellett, akkor a szöveges feladatok nehezen mentek, a szövegértés kérdéses volt. A matematikában az osztást, a törteket most negyedikben nehezen érti. A tanárok mondták ezt Amirról, aztán ezt a szülők próbálták elmagyarázni neki, sikerült végül is.

Amirral voltak együtt a szemészetten, ott mindent értett, jól kommunikált.

Fariba 15 éves. 7. osztályos.

Faribának nagy sikerélmény a matematika, és szereti a testnevelést.

Faribának a szövegértéssel nincsen probléma, simán megoldja a szöveges feladatokat matematikából.

Történelem vagy akár a nyelvtan dolgozatban nem érti a kérdést, és ezért inkább nem ír semmit.

A Kígyó utcai iskolában a MID órán lehetne fejlődniük, azt szeretik is.

A Református Menekült Missziótól kapnak zsebpénzt, és bizonyos területeken felzárkóztató, előkészítő tantárgyi felzárkóztatást.

A lakóhelyükön helyben önkéntesek segítik a tanulásukat. Az 50 órás iskolai közösségi szolgálat keretében egy budapesti gimnáziumból szokott érkezni két diák, akik 1-2 gyerekekkel foglalkoznak. A korrepetálásról portfoliót állítottak össze, ebből tudja Olga, hogy Fariba nem szereti a biológiát, és milyen nehézségei vannak a különböző tantárgyaknál a szavak megértésével.

Meg vannak más önkéntesek is, akik heti rendszerességgel jönnek, kb. fél évig, ők is korrepetálnak, és tanítanak magyarul.

### 3. oldal

A Menedék Egyesület segíti a \*\*\*-ban lévő gyerekeket sokféle különböző programmal, az intézményben, de külsős helyszínekre is visznek tőlük gyerekeket rendszeresen programokra. Napközis táborba, nyári táborba.

A Menedék Egyesület menekült táborokban lévő szociális munkásai segítik a családokat, hogy a \*\*\*-ba kerüljenek. A menekülttáborban három hónapot lehetnek, és utána a \*\*\*-ba, ha nem tudnak egyedül lakást találni.

Magyar és menekült és oltalmazott családok is jelentkezhettek, felvételi kérelmet kell beadniuk, és érkezési sorrendben kerülnek be a megüresedő helyekre. A mostani várólistán kb. 50 magyar család van, és 6 vagy 7 menekült család.

Itt magyar és nem magyar családok együtt laknak, ez már egyfajta integráció.

Közösen főznek, és az ünnepekkor, a magyar és más nemzeti ünnepekkor együtt ünnepelnek, főznek, esznek.

Nyelvileg változatos a kép, de itt általában magyarul beszélnek az emberek, így kénytelenek a többiekkel ők is magyarul beszélni, vagy próbálni.

A gyerekek könnyen tanulnak magyarul, természetes nekik, a nyelvválasztás, aszerint, hogy ki mit ért. Általában többnyelvűek, több nyelven tudnak beszélni, és váltogatják,

ahogy tudják. Az önkéntesekkel tanulnak magyarul, de nem \*\*\* nem hiszi, hogy elsősorban tőlük tanulnak meg.

A felnőttek már sokkal inkább az önkéntesektől tanulnak magyarul, ők nehezebben kezdenek beszélni, legalább is addig, amíg le nem vetkezik a gátlásaikat. Tudnak még hozzá 30 angol szót, mondatokat nem, és akkor ezen keresztül próbáljuk megértetni magunkat egymással.

A gyerekek egy idő után tolmácsolnak, mint Fariba is, ez nem jó helyzet, de valahogy meg kell oldani az infoáramlást. Főleg a hivatalos ügyintézésnél kell, hogy pontosan értsék, amiről szó van.

Fariba és Amir anyukája magyarul és angolul tud, főmondatokban, lassan. Az önkormányzatnál voltak, amikor a vár ige ragozását kellett mondania, és lassan, de végül is szépen el tudta mondani.

Fariba és Amir apukája nehezen tud magyarul, angolul gyakorlatilag nem tud.

#### 4. oldal

Mindkét szülő tanul magyarul a \*\*\*-ban. 8 általános elvégzésére szervezett kurzuson, hogy a végén a nyolc általános elvégzését igazoló papírhoz juthassanak. Ez a kurzus szombatoként van.

A családban van még egy kislány, ő első osztályos és a \*\*\*-be jár. A zenét és a testnevelést szereti nagyon, magyarul nagyon jól tud, őt viszi magával az apuka mindenhol, hogy segítsen a tolmácsolni, az imént is láttuk a kislányt az apukájával a folyosón, éppen vártak a szociális munkásra, hogy megbeszéljenek valamit.