

TARTALOM

1. A kutatásról	5
1.1. A kutatás célja	5
1.2. Módszertan	6
1.2.1. Alkalmazott kutatási módszerek	6
1.2.2. Kutatási módszerek projektelemenként	7
1.2.3. A kutatásba bevont iskolák kiválasztásáról	8
1.3. Köszönetnyilvánítás	9
2. A harmadik országbeli tanulók statisztikai számossága: becslés	10
2.1. Előkészítés: tervezés, terepmunka és mérés, hivatalos statisztikák	11
2.1.1. Létező adatforrások	11
2.1.2. Saját mérés	12
2.2. A harmadik országbeli tanulók számossága	14
2.2.1. Becslés első lépésben – az iskolai mérésünk alapján	14
2.2.2. A harmadik országbeli tanulók a hivatalos statisztikákban – a becslés pontosítása	15
2.3. A harmadik országbeli tanulók megoszlásai	18
2.3.1. Jelenlét az oktatás egyes szintjein	18
2.3.2. Származási országok szerinti megoszlás	19
2.3.3. Területi eloszlás	20
2.3.4. Településtípus szerinti eloszlás	21
2.3.5. A származási országok és egyes városok kapcsolata	23
2.3.6. Iskolák nevesítve	23
2.4. Összegzés helyett	24
3. Szakmai interjúk	25
3.1. A rész kutatás módszertana: tervezés és megvalósítás	25
3.2. A rész kutatás általános üzenetei	25
3.3. A szakmai beszélgetések: az elhangzottak részletesen	29
3.3.1. Pedagógusképzés oktatójának és a pedagógusképzés hallgatóinak meglátásai	29
3.3.2. Civilszervezet projektvezetője és szociális munkásai	35
3.3.3. Közoktatási intézmények és a pedagógiai szakszolgálat munkatársai	41
3.3.4. Oktatáspolitikai döntéshozók	46
4. Fókuszcsoportos beszélgetések	48
4.1. A rész kutatás módszertana: tervezés és megvalósítás	48
4.2. A rész kutatás általános üzenetei	49
4.3. A fókuszcsoportos beszélgetések: az elhangzottak részletesen	52
4.3.1. Migráns tanulók az iskolában	52

4.3.2.	Harmadik országbeli tanulók az iskolában	53
4.3.3.	A harmadik országbeli tanulók oktatása és nevelése	56
4.3.4.	A harmadik országbeli tanulók szükségletei	65
4.3.5.	A harmadik országbeli tanulókkal foglalkozó pedagógusok szükségletei	74
4.3.6.	Szakmai kapcsolatok	76
4.3.7.	Mentor fókuszcsoporthoz tapasztalatai	77
5.	Osztálytermi foglalkozások	81
5.1.	Az osztálytermi foglalkozás megvalósításának körülményei	81
5.2.	Képesítés	82
5.2.1.	A képesítés során megismert általános összefüggések	82
5.2.2.	A képesítés során szerzett kutatási tapasztalatok részletesen	82
5.3.	Kapcsolatháló	87
5.3.1.	A kapcsolatháló feltérképezése során megismert összefüggések	88
5.3.2.	A mintába kerül tanulók kapcsolathálói, különös tekintettel a harmadik országbeliekre	89
5.4.	Csoportos fotózás	99
5.4.1.	A csoportfotózások általános üzenetei	100
5.4.2.	A csoportfotózások tapasztalati részletesen	100
6.	Kapcsolat a tanulók között, továbbtanulási elvárások: ahogy a szülők látják	106
6.1.	A mérés adottságai: tervezés, terepmunka	106
6.1.1.	Adatfelvétel, kutatási kérdések	106
6.1.2.	A szülői kérdőívek alapján megismert általános összefüggések	107
6.1.3.	A minta nagysága, megoszlása	107
6.2.	A mintába került szülőkről és gyermekeikről	108
6.3.	Attitűdök, életstílus	110
6.4.	Kapcsolatok a harmadik országbeli gyermekek és a magyar tanulók között	113
6.5.	Szülői elvárások a diákokkal szemben: legmagasabb iskolai végzettség	115
6.5.1.	A státuszreprodukció elméleti háttere	115
6.5.2.	A státuszreprodukcióról: eltérő utak?	117
7.	Összegzés helyett	119

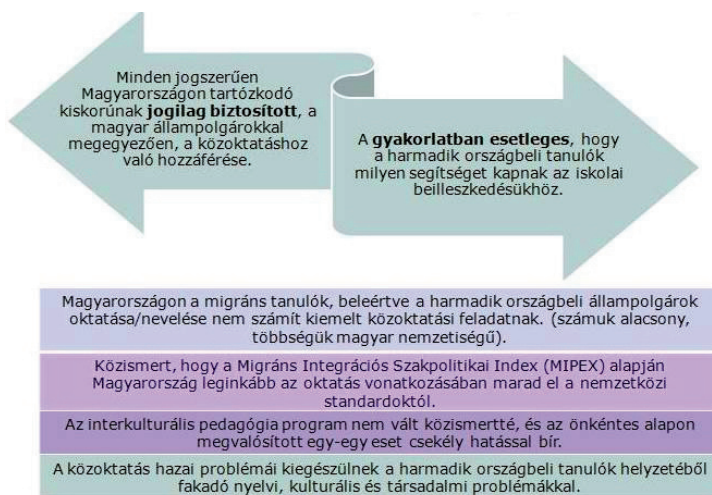
1. A kutatásról

A Dél-Alföldi Regionális Társadalomtudományi Kutatási Egyesület (DARTKE)¹ 2012-ben a „Tanuljunk róluk, hogy együtt tanulhassunk” (EIA/2011/1.3.3.) című kutatást valósította meg. A kutatást az Európai Unió Integrációs Alapja támogatta. Kiadványunkban bemutatjuk a főbb kutatási eredményeket összegző tanulmányokat.

1.1. A kutatás célja

Alapozó kutatásunk a harmadik országbeli tanulók magyarországi iskolai beilleszkedését vizsgálta, azzal az elsődleges céllal, hogy feltárjuk a célcsoport iskolai integrációját támogató és gátló tényezőket az integrációban érintett szereplők – szakértők, tanárok, szülők, diákok – tapasztalatai alapján.

1. ábra: A projektünk háttere



Kutatásunk egyben alapozó felmérés is kívánt lenni: a későbbiekben, a harmadik országbeli tanulók körében, lefolytatandó kutatásokhoz kívánt alapot nyújtani a feltárt, a beilleszkedést segítő és hátráltató indikátorok bemutatásával, kutatási megközelítések közreadásával.²

¹ A Dél-Alföldi Regionális Társadalomtudományi Kutatási Egyesület (DARTKE) 2004 óta végez társadalomtudományi kutatásokat a régió etnikai és kulturális sokszínűségének, a kisebbségek helyzetének feltárására. Az Egyesület tudományos tevékenysége - tanulmányok, tanulmánykötetek szerkesztése, közreadása – mellett stratégiai programok kidolgozásában is részt vesz.

² Kutatásunk kapcsolódik a korábban, migráns tanulók körében végzett felmérésekhez (Kováts és Medjesi 2005., Vámos 2005., Feischmidt és Nyiri 2006., Ágoston 2006., Bukus 2010), és épít azok tapasztalataira, azonban a korábbi kutatási célcsoportnak egy részhalmozására, a harmadik országbeli tanulókra fókuszál, és igyekszik minél jobban körüljárni annak jellegzetességeit és iskolai integrációjának sajátosságait.

1.2. Módszertan

1.2.1. Alkalmazott kutatási módszerek

A kutatási módszerek kiválasztásakor fontos szempont volt a kutatási téma/helyszín és a célcsoportok sajátosságaihoz való illeszkedés. Ennek megfelelően a kutatás céljaiban lefektetetteket kombinált kutatással terveztük megvalósítani.

A kutatási témához való illeszkedés azt jelentette, hogy a kvalitatív és kvantitatív kutatási módszereket együttesen alkalmaztuk. A harmadik országbeli tanulók alacsony száma miatt sok esetben a kvalitatív technikák bizonyultak hatékonyak. A kvantitatív technikák pedig abban segítettek, hogy a harmadik országbeli tanulók iskolai integrációs helyzetének egy-egy jól körülhatárolható, jól konceptualizált kérdésére számszerű választ adjanak.

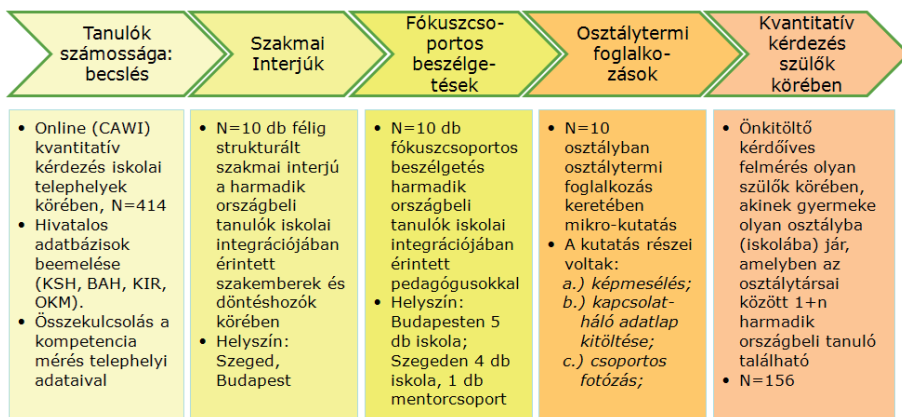
A célcsoportok sajátosságaihoz való illeszkedés azt jelentette, hogy olyan kutatási módszereket választottunk ki, melyek nem idegenek az egyes projektelemek célcsoportjaitól, és abban oldottan, hatékonyan képesek adatot szolgáltatni.

A kutatási helyszín sajátosságaihoz való alkalmazkodás pedig többek között azt jelentette, hogy a kutatás ütemezése kialakításakor, a szakmai szempontok mellett, nagy hangsúly került az iskolaévhez való alkalmazkodásra: a kutatás adatfelvételi szakaszai ennek megfelelően a projekt megvalósítás első félévére estek, majd az adatrögzítés, elemzés a második félévre.

Mindezek alapján a kombinált kutatás öt projektelemet tartalmazott, melyek a következők:

1. *a harmadik országbeli tanulók számosságának statisztikai becslése;*
2. *kvalitatív, félig strukturált szakmai interjúk a közvetlen célcsoport kiválasztott tagjaival;*
3. *kvalitatív, félig strukturált fókuszcsoportos beszélgetés kiválasztott pedagógusok részvételével;*
4. *játékos adatfelvétel – kvalitatív és kvantitatív elemeket ötvözve – tanulókkal (többségi társadalomhoz tartozókkal és harmadik országbeliekkel);*
5. *kvantitatív kérdőíves adatfelvétel szülőkkal (többségi társadalomhoz tartozókkal és harmadik országbeliekkel).*

2. ábra: A kutatás lépései



1.2.2. Kutatási módszerek projektelemenként

1. A harmadik országbeli tanulók statisztikai becslése

A harmadik országokból Magyarországon tartózkodó külföldi, az általános iskolai és középiskolai oktatásban részesülő állampolgárok számisságát hivatalos migrációs- és iskolai statisztikai adatforrások, valamint saját (kontroll) mérésünk alapján becsültük meg.

2. Szakmai interjúk

Kutatásunk e részében a területet jól ismerő személyek perspektívájából tártunk fel olyan támogató, illetve gátló tényezőket, amelyek hatással lehetnek a harmadik országbeli tanulók iskolai beilleszkedésére.

Az egy-másfél órás félig strukturált szakmai interjúkat a kutatási terület egy-egy szeletét jól ismerő, a harmadik országbeli tanulók iskolai integrációjában érintett szakemberekkel és döntéshozókkal folytattunk le.

3. Fókuszcsoportos beszélgetések

A fókuszcsoportos beszélgetések során, a szakértői interjúkkal megkezdett úton továbbhaladva, a harmadik országbeli tanulókkal napi szintű kapcsolatban lévő pedagógusok tapasztalatai nyomán további, a migráns tanulók iskolai integrációját támogató és gátló tényezőket ismertünk meg.

4. Osztálytermi foglalkozások magyar és harmadik országbeli tanulókkal

Kvalitatív és kvantitatív elemeket ötvöző játékos adatfelvételt hajtottunk végre a többségi társadalomhoz tartozó és harmadik országbeli tanulókkal. Az osztálytermi foglalkozások célja az volt, hogy képet kapjunk a magyar és harmadik országbeli tanulók egymásról alkotott percepciójáról. Az osztálytermi feladatok nemcsak az egyes migráns tanulók beilleszkedésére irányultak, hanem meggyőződésünk, hogy fontos

üzenetekkel szolgálnak a szakemberek felé, az iskolai érzékenyítő kampányokat illetően is.

5. Kérdőíves adatfelvétel magyar és harmadik országbeli szülőkkel

A szülők körében lefolytatott online mérésünk a projekt egészéhez csatlakozva kiegészítő, számszerűsített információt nyújt a harmadik országbeli tanulók és magyar kortársaik közötti kapcsolatokról, a szülők „kulturális” háttéréről és gyermekeikkel szembeni tanulmányi elvárásaikról.

1.2.3. A kutatásba bevont iskolák kiválasztásáról

Külön kell szólnunk a kutatásba bevont iskolákról, ugyanis három egymásra épülő projektem – fókuszcsoportos beszélgetések, iskolai foglalkozások, szülői kérdés – megvalósítását (és így a kapott eredményeket) nagymértékben befolyásolta e folyamat.

Alapozó kutatásunk tervezésekor budapesti és szegedi iskolák bevonását határoztuk meg (illeszkedve a harmadik országbeli tanulók budapesti túlsúlyához, valamint több vidéki nagyvárosbeli koncentrációjához): Budapesten 6, Szegeden 4 db iskolát kívántunk mintáinkba emelni.

A kiválasztáskor eredetileg arra törekedtünk, hogy olyan iskolák kerüljenek a merítésbe, ahol a harmadik országbeli tanulók számossága jelentősebb, több kibocsájtó ország tanulói is megtalálhatók körükben, továbbá az iskola ne magán- vagy alapítványi kézben legyen. Ennek nagyságrendileg 30 iskola felett meg Budapesten, közülük kívántuk kiválasztani azt a hatot, ami kerületi, területi szinteken, kibocsájtó országok szintjén, évfolyambeli szóródások szintjén megfelelően reprezentálja a többi iskolát, illetve a harmadik országbeli tanulókat. A bevonni kívánt oktatási intézmények egy részével korábbi szakmai kapcsolatok, másik részével szakmai ajánlások alapján vettük fel a kapcsolatot. Az általunk megkeresett fővárosi oktatási intézmények közül azonban összesen 5 iskolában vállalták a részvételt. Így szó sem lehetett kontrollált kiválasztási folyamatról.

A viszonylag alacsony részvételi hajlandóságban többek között az játszott szerepet, hogy az iskolák egy jelentős része nem érezte magát kutatásunk célcsoportjába illőnek (a hivatalos statisztikai leírásokkal szemben csak néhány harmadik országbeli tanulójuk van; vagy szinte kizárólag menekült gyerekekkel foglalkoznak; valamint migráns tanulók többsége már magyar állampolgárságot szerzett), vagy az elmúlt időszakban több témába vágó felmérésben vettek részt. De voltak olyan iskolák is, akik vélhetően napi oktató/nevelő munkájukban előforduló problémás esetek miatt nem vállalták a közreműködést.³ Mindennek következtében Budapesten és Szegeden is 5-5 iskola vett rész a kutatásban.

³ Például egyes VIII. kerületi iskolákban lehet ez jellemző eset (lásd erről bővebben: Paveszka Dóra – Nyíri Pál (2006): Oktatási stratégiák és a migráns tanulók iskolai integrációja. In: Feischmidt Margit – Nyíri Pál (szerk.): Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban. Sík Kiadó, Budapest.

Miért érdekes e kiválasztási folyamat és esszenciájának megosztása? Azért, mert – véleményünk szerint – a kapott eredmények a valóságnál valamivel pozitívabb képet festenek a harmadik országbeli tanulókat érintő integrációs folyamatokról: a kutatásban önkéntesen részt vállaló budapesti oktatási intézmények narratíváiban, érzésünk szerint, legalább annyi könnyebbséggel találkozhatunk a harmadik országbeli tanulók beilleszkedésével kapcsolatban, mint amennyi nehézséggel. Mindettől függetlenül azt gondoljuk, hogy a következőkben bemutatandó eredmények összességében sokrétűen tárják fel egy hiányzó kutatási szegmens, a harmadik országbeli tanulók iskolai integrációs sajátosságait.

1.3. Köszönetnyilvánítás

Mielőtt a kutatás részletes ismertetéséhez fognánk, szeretnénk köszönetet mondani a tervezésben közreműködőknek, akik ötleteikkel, véleményeikkel segítették a kutatási formák véglegesítését; a kutatásban közreműködő szakértőknek, pedagógusoknak; azoknak az iskoláknak, akik vállalták a részvételt és helyet biztosítottak méréseinknek; az Oktatási Hivatalnak a rendelkezésünkre bocsájtott adatbázisokért; valamint azoknak a szakembereknek, akik kritikai észrevételeikkel segítették a tanulmányok véglegesítését.

2. A harmadik országbeli tanulók statisztikai számossága: becslés

A külföldről Magyarország felé irányuló migrációt és trendjeit, a tartósan Magyarországon tartózkodó külföldi állampolgárokkal kapcsolatos jelenségeket már több dimenzió mentén vizsgálták,⁴ elemezték a szakértők. E körbe tartoznak az úgynevezett harmadik országokból Magyarországra érkezett külföldi állampolgárok migrációjára, számszerűsítésükre koncentráltó vizsgálatok.⁵

Utóbbi kérdéskörhöz kíván csatlakozni (rész)kutatásunk: a harmadik országokból⁶ Magyarországra érkező (vagy itt született) fiatalok egy kitüntetett csoportjának számszerűsítésével, egyes társadalom-demográfiai dimenzióinak leírásával. Ezt a csoportot a közoktatásban részesülő, az általános iskolákban és középfelsőfokú iskolákban⁷ harmadik országbeli állampolgárok köre adja.

Projektünk egyik célja a következő volt:

„A harmadik országbeli tanulók számának közelítő statisztikai becslése hivatalos statisztikák, iskolai telephelyeknek kiküldött kérdőívek és egyéb számszerű adatokat tartalmazó kutatási jelentések alapján.”

A harmadik országbeli tanulók számára utaló hivatalos adatok a 2011-2012-es és a korábbi tanévekre vonatkozóan nem kerültek közlésre. Az utolsó, de nem célcsoportunkra szűkített, hanem egy nagyobb halmazra utaló, nyomtatásban is megjelent adat az Oktatás-Statistikai Évkönyv 2009/2010. évi kiadványában lelhető fel, mely szerint általános iskolába, szakiskolába, speciális szakiskolába, szakközépiskolába és gimnáziumba az adott tanévben összesen 8 747 külföldi állampolgárságú tanuló járt.

Az idézett évkönyv fontos adatokat tartalmaz a környező országokból származó tanulókról, azonban a számunkra itt érdekes kategóriát részhalmozóként kezeli (azaz az összes többi országból származókat). Így például nem tesz különbséget:

- az Európai Unió országaiból és más országokból származók szerint;
- nem jeleníti meg a tartózkodási engedéllyel, letelepedési engedéllyel (korábban bevándorlási engedély), vagy befogadott státusszal rendelkezők számát (természetesen nem is tartozott a feladatuk közé);

⁴ Többségében e vizsgálatok a határon túli magyarokra koncentráltak, azon belül is elsődlegesen a Románia felől érkezőkre. Azonban Románia EU-csatlakozása után a jogi keretek megváltoztak, a külföldiek Magyarországra felé történő migrációját elemző tanulmányok homlokterébe új kérdések kerültek.

⁵ Az egyik legátfogóbb munka Hárs Ágnes tollából született: „A harmadik országokból Magyarországon tartózkodó külföldi állampolgárok a statisztikai adatok tükrében: A migránsok számának, összetételének, szocio-demográfiai sajátosságainak meghatározása adatok összehasonlító elemzésével” (in Bevándorlók Magyarországon; Az MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet és az ICCR Budapest Alapítvány által végzett kutatás zárótanulmányai; Budapest, 2009).

⁶ Harmadik országok polgárai mindazok, akik nem az Európai Unió polgárai, akik (Magyarország vagy az Unió) külső határai átlépésekor vízumkötelezettség alá esnek, illetve akik ettől a kötelezettségtől mentességet élveznek.

Nem tartoznak a „harmadik országok állampolgára” jogi-statisztikai kategóriába a nemzetközi védelem alatt állók (menekültek, oltalmazottak, menekült státuszt kérelmezők) – ők az említett kategóriákba tartoznak; és azok a kettős állampolgárok, akiknek az egyik állampolgársága az Európai Unió valamelyik tagállamához köthető. (Bővebben lásd: a menedékjogról szóló 2007. évi LXXX. törvény; a külföldiek beutazásáról és tartózkodásáról szóló 2001. évi XXXIX. törvény.)

⁷ Minden jogszerűen Magyarországon tartózkodó kiskorúak és fiatalkorúak jogilag biztosított, a magyar állampolgárokkal megegyezően, a közoktatáshoz való hozzáférés.

- nem adja közre a harmadik országbeli tanulók számát – hiszen ezek nem tartoznak a közvetlen közlési feladatai körébe.⁸

Mi ellenben szeretnénk egy viszonylagos képet kapni a harmadik országbeli tanulók számáról.

Miért fontos ez nekünk:

- A projekt a harmadik országbeli tanulók magyarországi iskolai integrációjának kutatását végzi, azzal a jól meghatározott céllal, hogy adatokat gyűjtsön e célcsoport iskolai integrációjára hatással lévő tényezőkről, az integrációban érintett szereplők – szakértők, tanárok, szülők, diákok – tapasztalatai alapján.
- A projekt hosszú távú célja, hogy kutatási eredményeivel hozzájáruljon az oktatás területén történő hatékony integrációs stratégia kialakításához, mely a harmadik országbeli tanulók sikeresebb iskolai integrációját támogatja.
- Mindehhez számosságuk ismerete elengedhetetlen. Az alapján tudjuk megközelítően megadni, hogy mekkora lehet azon közvetlen célcsoport nagysága, amelyre egy hatékony iskolai integrációs stratégia koncentrálnak.

2.1. Előkészítés: tervezés, terepmunka és mérés, hivatalos statisztikák

A harmadik országokból Magyarországon tartózkodó külföldi, az általános iskolai és középiskolai oktatásban részesülő állampolgárok statisztikai leírását két pillérré kívántuk helyezni: létező hivatalos migrációs- és iskolai statisztikai adatforrásokra, valamint saját (kontroll) mérésre.

2.1.1. Létező adatforrások

Vizsgálódásunk köre, a közoktatásban részesülő harmadik országbeli állampolgárok csoportja függvényében a következő adatforrásokra támaszkodtunk:

- a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) népszámlálási és népesedési, migrációs adataira,
- a Bevándorlási és Állampolgársági Hivatal (BÁH) statisztikáira,
- a Közoktatási Információs Rendszer (KIR) adatgyűjtésére és statisztikáira,
- az Oktatási Hivatal (OH) kompetenciamérésének keretében felvett telephelyi adatokra.

Az egyes adatforrások mást és mást mérnek, és mást rejtenek el. Így a vizsgált migráns-csoport száma, velük kapcsolatban közölt információk eltérhetnek, attól függően, hogy az érintettek – jogilag – szűkebb vagy tágabb körét fedik-e le, ami miatt az alábbi lehetőségekkel és ellentmondásokkal kellett számolnunk:

- Definíciós eltérések (állampolgárság vagy születési hely szerint tesznek az adatfelvételek különbséget – a rögzített személy nem magyar vagy nem csak magyar állampolgár; illetve nem Magyarország területén született).

⁸ A KIRSTAT (Közoktatási Információs Rendszer – KIR) adatgyűjtés során ezen adatok egy része [t14 Magyarországon tanuló nem magyar állampolgárságú tanulók száma] kötelezően kitöltésre kerül – pl.: t14s14 – „Nem magyar nemzetiségű, nem EU országból érkező - a rovatban a nem magyar nemzetiségű, pl. orosz, norvég stb. állampolgár gyermekeket, tanulókat tüntessék fel.”, amelyeket sajnálatos módon hivatalosan nem közölnek.

- Az itt tartózkodás időtartamának értelmezése (tartósság).
- Az adatfelvételek eltérő célja, adminisztrációs alapfeladatai (melyek az alapfeladatok, azok mennyiben fedik le a vizsgált kategóriát, a statisztikánk céljában megfogalmazottakat).
- Az adatgyűjtési és rögzítési pontatlanságok (a számunkra fontos adatok rögzítése elmarad vagy elcsúszik – ellenőrzésük nem történik meg, mivel azok felvétele nem központi eleme a felmérésnek).
- A vizsgált sokaság folyamatosan változó külső feltételek mellett tartozik jogi-statisztikai kategóriájába.

2.1.2. Saját mérés

Mérésünk megtervezésekor próbáltunk körültekintően eljárni, olyan mérőeszközt tervezni, amellyel a.) hatékonyan, de egyszerűen megszerezhetőek egyes hiányzó adatok; b.) nem terheljük feleslegesen az iskolákat, telephelyeket; c) a létrejövő adathalmaz más, hivatalos vagy egyéb adatgyűjtésekből származó adathalmazokkal összefésülhetővé válik.

A kérdőív rákérdezett a telephelyen megvalósuló képzési formákra („Előfordul-e az alábbi képzési forma bármelyike az Önök telephelyén?”).

Ezt követően minden megvalósuló képzési forma esetében külön-külön arra kellett választ adniuk a kitöltőknek, hogy mennyi nem Magyarországon született; nem magyar állampolgárságú; nemzetközi védelem alatt álló; tartózkodási engedéllyel, letelepedési engedéllyel, vagy befogadott státusszal rendelkező tanuló van adott képzésben résztvevők között.

Majd az iskolák külön megadták a nem magyar állampolgárságú tanulók esetében, hogy mely országcsoport állampolgárai (valamely, az Európai Unióba tartozó ország állampolgára; valamely egyéb európai ország állampolgára; valamely nem európai ország állampolgára).

A mérés adottságai:

- A mérés formája online (CAWI) önkitöltő kérdőíves kvantitatív kérdezés volt.
- A kutatás kérdőíve űrlapszerű volt: csak jelölni, illetve számszerű adatokat kellett online felületen beírni.
- A kérdőív kitöltése legfeljebb öt percig tartott – attól függően, hogy adott telephelyen hányféle képzést folytatnak.
- A kérdőívet általában a KIR statisztikát feltöltő intézményi dolgozó töltötte ki.
- A statisztikai becslést megalapozó űrlapunkat az Oktatási Hivatal adatbázisában szereplő 4110 telephely⁹ számára küldtük ki (alapegység).
- A mérés kezdetét néhány nappal megelőzően felkérő levelet küldtünk a telephelyvezetőknek. Az űrlapkiküldést még kétszer megismételtük.
- A terepmunka időpontját próbáltuk úgy igazítani, hogy a kompetenciamérés és a nemzetközi mérések időpontjával ne essen egybe.

⁹ Az oktatás-statisztikai rendszer és fogalomtár külön kezeli az oktatási intézmény telephelye fogalmát. Egy-egy iskola alá 1-10, vagy akár több telephely is tartozhat. (Tovább részletezve: egy-egy feladatellátási hely több iskolát is magában foglalhat, vagy maga az adott iskola számít a feladatellátási helynek – amely alá tartozik egy vagy több telephely.) Azon iskolák esetében, amelyek alá egynél több telephely is tartozik, általában telephelyenként eltérő szintű oktatás is zajlik: például az egyik telephelyen általános iskolai, a másikon gimnáziumi, és így tovább.

- A terepmunka áprilisban kezdődött, az adatgyűjtést június végén zártuk le (azonban az utolsó hetekben már csak egy-egy kérdőívkitöltésre került sor.)

Összesen 797 telephelyen kezdték el a kérdőív kitöltését. A megkezdett kérdőív kitöltésekből 442 volt teljesnek tekinthető, amiből a tisztítás után 414 olyan adatsor maradt, amely alkalmas kiinduló bázist jelentett a becsléshez.

A 414 telephely elég jól reprezentálja a képzési struktúrát (1. és 2. táblázat), és a telephelyek regionális és településtípusok szerinti eloszlását. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a harmadik országbeli tanulók szempontjából kiemelten fontos Budapesten és különösen annak egyes kerületeiben a válaszadói hajlandóság igen alacsony volt (elsődlegesen a budai kerületek adatait és a számunkra fontos Pest egyes kerületeiben fellelhető iskolák adatait hiányoljuk; valamint képzési forma tekintetében a jó nevű, vagy elit budapesti középiskolákét).¹⁰

1. táblázat: A telephelyek regionális eloszlása

	A hivatalos nyilvántartás szerint	Adatgyűjtésünkben
Budapest	12,1%	7,7%
Észak-Magyarország	15,0%	13,0%
Észak-Alföld	16,4%	15,5%
Dél-Alföld	13,0%	17,4%
Pest Megye	9,4%	8,5%
Észak-Dunántúl	11,3%	12,8%
Közép-Dunántúl	11,4%	11,8%
Dél-Dunántúl	11,3%	13,3%
Összesen	100,0%	100,0%

2. táblázat: Az egyes iskolatípusok eloszlása

	A hivatalos nyilvántartás szerint	Adatgyűjtésünkben
Általános iskola	72,1%	72,2%
Szakiskola	2,8%	2,9%
Általános iskola és gimnázium	3,0%	1,7%
Szakközépiskola	5,1%	3,9%
Gimnázium	6,7%	8,7%
Gimnázium és szakközépiskola	2,5%	1,9%
Szakiskola és szakközépiskola	6,0%	6,3%
Egyéb vegyes típusok	1,9%	2,4%
Összesen	100,0%	100,0%

¹⁰ Előszeregettel íratják be jól teljesítő gyermekeiket ezekbe az iskolákba az itt élő vietnámi és kínai családok.

2.2. A harmadik országbeli tanulók számossága

2.2.1. Becslés első lépésben – az iskolai mérésünk alapján

A harmadik országbeli tanulók számát célzó becsléshez, az OKM és KIR statisztikákból kiindulva, teljeskörűsítettük adatbázisunkat a telephelytípusok, régiók és további adatok alapján. Az intervallumok értékei az iterációs szintektől és a hibahatároktól függenek.

Előjáróban le kell szögeznünk, hogy becslésünket óvatosan, a helyén kell kezelni:

- egyfelől a demonstrált adatközlési hiátus miatt,
- másfelől az adatközlő iskolák, telephelyek pontatlansága miatt (kutatásunk ellenőrzése és a korábbi tapasztalatok alapján).

Az elvégzett első számítások alapján a harmadik országbeli tanulók száma 1 300 – 1 950 főre tehető (3. táblázat), azaz alig éri el a közoktatásban részesülők egytized százalékát (0,11-15%). A hiányzó budapesti és regionális adatok miatt ezen intervallum vélhetően jelentősen alulbecsli a harmadik országbeli tanulók számát.

3. táblázat: A becslés során kapott eredmények (intervallumok)

A tanulók becsült száma¹¹	
1 254 400- 1 411 800	
Ebből:	
nem Magyarországon születettek	11 700- 14 000
valamely, az Európai Unióba tartozó ország állampolgára	3 600- 4 250
tartózkodási engedéllyel, letelepedési engedéllyel vagy befogadott státusszal rendelkezők	2 950- 4 100
nemzetközi védelem alatt állók	80- 100
valamely egyéb európai ország állampolgára	680- 1 000
valamely nem európai ország állampolgára	690- 1 050
Harmadik országbeli tanulók száma összesen	1 290- 1 950

Mérésünk alapján, szám szerint a legtöbb harmadik országbeli tanuló általános iskolai képzésben vesz részt – értelem szerint, súlyukat tekintve képzési formánként pedig a legtöbben gimnáziumi oktatásban részesülnek.

¹¹ A hivatalos, 2011/2012-es tanévre vonatkozó KSH adatok alapján összesen 1 401 916 tanuló kezdte meg alapfokon vagy középfokon tanulmányait (forrás: KSH).

2.2.2. A harmadik országbeli tanulók a hivatalos statisztikákban – a becslés pontosítása

Természetesen merül fel a kérdés, hogy mennyire torzít a mintavételen alapuló becslésünk?

Előjáróban leszögezhetjük, hogy – a többször említett – a terület szempontjából fontos budapesti és egyes kiemelt települések esetében tapasztalható adathiány, illetve a kitöltők pontatlansága miatt akár jelentős eltérések is mutatkozhatnak.

Pontosítás KSH adatok alapján

A KSH adatai szerint 2010. január 1-én 197 ezer, 2011. január 1-én 207 ezer, 2012. január 1-én 205 ezer külföldi állampolgár tartózkodott Magyarországon.¹²

Az egyszerűség kedvéért nagyságrendileg 200 ezer lehet adott periódusokban valamilyen indokkal tartósan a Magyarországon élő külföldi állampolgárok száma.

E 200 ezer személy 40 százaléka jött az Európai Unió tagállamain kívüli országokból – azaz valamely 3. ország állampolgára.

Az iskoláskorúak számát a KSH nem adja közre (a munkaügyi és egyéb statisztikai feldolgozásaiak szempontjából számukra nem feltétlenül fontos az arányuk): a 0-14 éves külföldiek száma 14 ezer fő körüli, s közel 50 százalékuk érkezett az Európai Unió tagállamain kívüli országokból (4. táblázat).

Kivetítve a 6-19 éves korúakra¹³ számosságukat, valamivel több, mint 6 ezer ilyen korú, feltételezhetően a harmadik országbeli jogi kategóriába tartozó külföldi lehet az országban.

Azonban a KSH statisztikából nem derül ki

- hogy adott korosztályon belül mennyi is a ténylegesen iskolába járók aránya;
- hogy valójában 6-19 évesek csak az érintettek, vagy más korcsoportokról is beszélni kell itt;
- a kettős állampolgárok száma (számosan esnek ebbe a kategóriába – pl. az ukrán, szerb vagy vietnámi származásúak esetében);
- a nemzetközi védelem alatt állók száma;
- a menedékkjogot kérők száma.

Mindezek fényében kijelenthetjük, hogy a Magyarországon tartózkodó, alap- és középfokú oktatásban tanulók száma biztosan nem haladja meg a 6 ezer főt (és több mint valószínű, hogy az 5 ezret sem).

¹² A BÁH szerint a Magyarországon tartózkodó külföldi személyek száma 218 ezer volt 2011. elején, illetve 227 ezer 2012. elején – a menekült, oltalmazott, befogadott státuszúak aránya ebből 1 százalék.

¹³ A harmadik országbeliek korfájával, mint egységes egésszel nem tudtunk számolni. Továbbá arról sincsenek információink, hogy adott korévekben többen vagy kevesebben születtek, hogy mely ország leszármazottjai milyen „népesedési” irányelvek mentén szóródnak.

4. táblázat: A Magyarországon tartózkodó külföldi állampolgárok

2010. január 1.	Teljes sokaság	0-14 évesek	6-19 ÉVESEKRE KIVETÍTVE - elméleti szám
Magyarországon tartózkodó külföldi állampolgárok mindösszesen	197 819	14 176	13 000
Közülük:			
Az Európai Unió tagállamain kívüli országokból származók összesen	80 466	6 663	6 200
Ebből:			
Európai, de nem EU27 országbeli	47 391	2 545	2 400
Ázsia összesen	25 127	3 378	3 100
Amerika összesen	4 787	526	500
Afrika összesen	2 513	165	150
Egyéb és ismeretlen	648	49	50

FORRÁS: KSH

Pontosítás oktatásstatisztikai adatok alapján

Pillanatnyilag a tanulók tekintetében a legátfogóbb statisztikai leírást a Közoktatási információs rendszer (KIR) adatgyűjtéséből nyerhetjük.

A KIR adatok a feladatellátási helyek kötelező adatszolgáltatásból származnak – a „t14-es témakör” adott tanév eleji közoktatás-statisztikai adatszolgáltatáson belül (Magyarországon tanuló nem magyar állampolgárságú tanulók száma).¹⁴

A közoktatásban 2012. második félévében, a KIR statisztika alapján, 10 600 a Magyarországon tanuló nem magyar, illetve kettős állampolgárságú diákok összesített száma – az 1,4 millió tanulóból, arányuk nem haladja meg a közoktatásban tanuló diákok 1 százalékát (5. táblázat).

A 10 600 diák többsége az Európai Unió állampolgára – főként román és szlovák állampolgár. Mindössze 4 300 azon tanulók száma, akik nem az Európai Unió valamely országából származnak.

Azonban e 4 300 diák negyede kettős állampolgársággal rendelkezik – azaz egyben magyar állampolgár is,¹⁵ így ők nem tartoznak a harmadik országbeliek jogi-statisztikai kategóriájába.¹⁶ Ahogy a menedékjogot kérők és a menekült státusszal rendelkezők sem.

¹⁴ Bővebben lásd: Közoktatás-statisztikai kézikönyv

¹⁵ Valószínűsíthetően a származási ország mellett a másik állampolgárság a magyar.

¹⁶ Természetesen a kettős állampolgárok közül azok sem tartoznak a harmadik országbeliekhez, ahol az egyik állampolgárság az EU egyik tagországához kötődik. Viszont a kategóriába tartoznak azok, akik kettős állampolgárok és mindkét állampolgárságuk valamely EU-n (beleértve Magyarországot is) kívüli országokhoz kötődik. A KIR statisztika egyik itt említett kategóriát sem részletezi: nagyvonalúan vegyük úgy, hogy a két szám szummája szempontunkból zérus (ezen felül valószínűsíthetően csekély egyik vagy másik kategóriába tartozó tanulók számossága)

Mindezek alapján a harmadik országbeli általános- és középiskolai diákok száma legfeljebb 3 ezer fő lehet (maximális szám).

5. táblázat: Magyarországon tanuló nem magyar, illetve kettős (magyar és egyéb) állampolgárságú tanulók száma

	TANULÓK SZÁMA	TANULÓK ARÁNYA
Magyarországon tanuló nem magyar, illetve kettős (magyar és egyéb) állampolgárságú tanulók összesen	10 600	100%
EBBŐL:		
Az Európai Unió (EU27) állampolgára (is)	6 240	59%
Nem az Európai Unió állampolgára	4 360	41%
<i>utóbbiak közül:</i>		
<i>kettős állampolgár</i>	<i>1 150</i>	<i>11%</i>
menedékjogot kérő, menekült	220	2%
Harmadik országbeli állampolgár (maximális szám)	2 995	28%
<i>ebből magyar nemzetiségű harmadik országbeli állampolgár</i> ¹⁷	<i>800</i>	<i>8%</i>

FORRÁS: KIRADATSZOLG-00923, STAT-2011 - 2012.10.25

Miért csak legfeljebb? A választ az adatgyűjtésben és rögzítésben kell keresni:

- A feladatellátási helyek, illetve telephelyek nem alanyi szinten adják meg a Magyarországon tanuló nem magyar, illetve kettős állampolgárságú diákok számát, hanem származási országoként összesítve.
- A feladatellátási helyek ezen összesített adathalmazon belül adják meg a kettős állampolgárok számát, a menekültek számát, a bevándorolt vagy letelepedett jogállásúak számát.¹⁸
- Számos tanuló jogállása évközben változhat (rendszerint változik is, ez a változás nem jelenik meg a statisztikában).
- Sokszor a harmadik országbeli tanuló jogviszonya évközben – akár ideiglenesen is – megszűnik (a megszűnő jogviszonyok száma valószínűsíthetően növekszik az elmúlt két év oktatáspolitikai intézkedéseivel összefüggésben; vélhetően a magyar nemzetiségű harmadik országbelieket érinti mindez leginkább).

¹⁷ Nem rendelkeznek kettős állampolgársággal.

¹⁸ Adott adatközlési sorban szerepel a feladatellátási hely neve (címe, stb.), a kibocsájtó ország, a képzés szintje, ahová járnak az adott országból származók (óvodától a 16. osztályig). Számukat szintenként közlik (pl. 1 db első osztályos, 3 db harmadik osztályos kínai állampolgár). Összesített számukat pedig ez alapján adják meg (példánkban ez 4 fő). Miután megismerjük mindebből az összesített számot adott kibocsájtó országra vonatkozóan, adják meg azt, hogy ebből a szumma értékéből mennyi a kettős állampolgárok, a menekültek, a letelepedettek (stb.) száma. Azaz nem köthető össze sem a tanulóval, sem az évfolyammal a becslésünkben kizárónak számító kategória. (Továbbá a kizáró kategóriák egymás halmazai, részhalmazai is lehetnek.) Egy-egy telephely annyi adatsort tölt fel, amennyi a kibocsájtó országok száma.

- Előfordulhat, hogy nem rendelkeznek kizárólagos információval a kitöltők a tanulók pontos állampolgári jogállásáról (szülő, tanuló nem tájékoztat).
- A kitöltő esetlegesen pontatlanul írja be az adatot (pl. egy hellyel elcsúszik a beírás – lásd korábbi jelzéseinket a kitöltési esetlegességről, az ellenőrzés elmaradásáról).

Amennyiben figyelembe vesszük az imént felsoroltakat, és csak a biztosan beazonosíthatóakkal számolunk,¹⁹ akkor a Magyarországon tanuló harmadik országbeli tanulók száma 2 600 fő körül szórhat (minimális szám).

A továbbiakban e 2 600 – 3 000 tanuló univerzumán belül mutatjuk be egyes társadalom-statisztikai dimenziók menti megoszlásait (KIR adatokból nyert összefüggések segítségével).

2.3. A harmadik országbeli tanulók megoszlásai

A következőkben bemutatjuk a harmadik országbeli tanulók megoszlásait különböző társadalomstatisztikai dimenziók mentén.

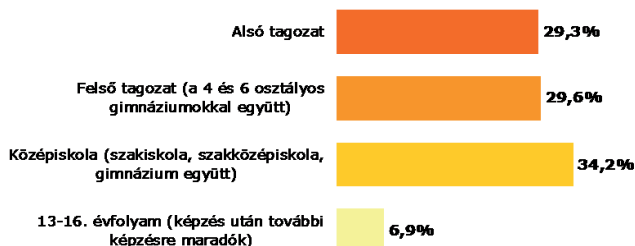
Megoszlásaiknak általános ismérve, hogy a származási országukon, iskolai szinteken való jelenlétükön felül azt tudjuk megadni, hogy mely településeken található az az iskola, ahol az oktatásban részesülnek, ahol nagyobb arányban koncentrálnak. Mindez egyben azt is jelenti, hogy lakhelyüket nem tudjuk megadni – az adat az iskolához kötődik. (Természetesen az adatok jelzik, hogy mely országrészekben, településen koncentrálnak a harmadik országbeli diákok, azonban mindez meg kell, hogy maradjon az előfeltételezés szintjén: mint az közismert, nem lehet feltétlen egyenlőségjelet tenni az iskola helye és a lakóhely között.)

2.3.1. Jelenlét az oktatás egyes szintjein

A harmadik országbeli diákok hattizede általános iskolai (vagy annak megfelelő) képzésben vesz részt. Középiskolai képzésben hozzávetőlegesen egyharmaduk részesül, s az alapképzés után a középfokon maradók további 7 százalékot tesznek ki (3. ábra).

¹⁹ Azokat tekintjük biztosan beazonosíthatónak, ahol nincsenek kizáró kategóriák, ahol az adatközlő esetleges rögzítési csúszása nem okozhat gondot.

3. ábra: Harmadik országbeli tanulók megoszlása az oktatás egyes szintjein

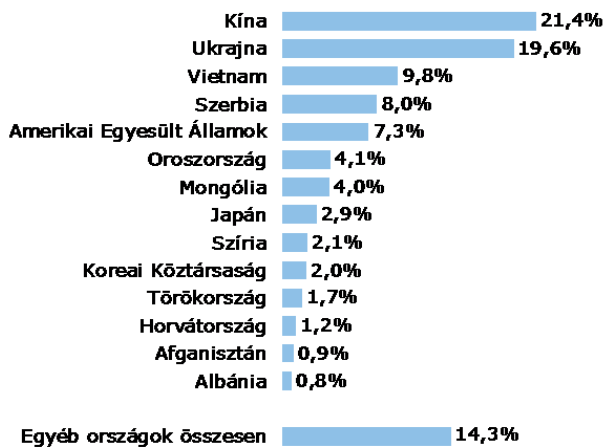


FORRÁS: KIR ADATOK ALAPJÁN

2.3.2. Származási országok szerinti megoszlás

Az általános iskolai és középiskolai képzésben részesülő harmadik országbeli diákok egy-egy ötödét a kínai és ukrán állampolgárságúak adják. A vietnámiak aránya 10 százalék, a szerbeké pedig 8 százalék (4. ábra). Ami talán meglepetést jelent, az Egyesült Államokbeli tanulók relatíve magas súlya: közel annyian vannak, mint a szerb diákok.²⁰

4. ábra: Harmadik országbeli tanulók származási országok szerinti megoszlása



FORRÁS: KIR ADATOK ALAPJÁN

²⁰ A teljes harmadik országbeli sokaságra vetített sorrend a KSH adatai (2010) szerint eltér ettől: Ukrajna, Szerbia, Kína, Oroszország, USA, Vietnám. A BÁH szerint: Kína, Ukrajna, Szerbia, Vietnám, ami viszont megegyezik a diákokéval.

2.3.4. Településtípus szerinti eloszlás

Mint láttuk Budapest hegemoniája egyértelmű. Szintén jelentős a súlya e szempontból a megyeszékhelyeknek, megyei jogú városoknak (6. táblázat). Tehát teljesen más struktúra szerint oszlanak el e diákok, mint magyar kortársaik; az eloszlásuk elsődlegesen a szülők munkahelyi, letelepedési koncentrációjához köthető.

Budapesten belül hét kerület kiemelendő, ezek a II., VIII., X., XI., XII., XIV. és a XV. kerület. Az összes harmadik országbeli tanuló 40 százaléka e kerületekbe tartozó iskolákba jár (a budapesti harmadik országbeliek kétharmada).

Telephelyi mérésünkkel összevetve a fővárosi számokat, látszik Budapest hiánya és különösen az, hogy melyek a kérdéses kerületek.

6. táblázat: Harmadik országbeli tanulók számosságának és oktatási intézményének településtípusok szerinti megoszlása

Budapest összesen	61,5%
Budapest 1. kerület	0,7%
Budapest 2. kerület	4,6%
Budapest 3. kerület	1,5%
Budapest 4. kerület	1,1%
Budapest 5. kerület	1,9%
Budapest 6. kerület	1,7%
Budapest 7. kerület	1,5%
Budapest 8. kerület	3,6%
Budapest 9. kerület	2,4%
Budapest 10. kerület	6,8%
Budapest 11. kerület	6,0%
Budapest 12. kerület	10,1%
Budapest 13. kerület	2,7%
Budapest 14. kerület	4,1%
Budapest 15. kerület	5,3%
Budapest 16. kerület	1,5%
Budapest 17. kerület	0,7%
Budapest 18. kerület	1,3%
Budapest 19. kerület	2,5%
Budapest 20. kerület	0,5%
Budapest 21. kerület	0,8%
Budapest 22. kerület	0,2%
Budapest 23. kerület	0,2%
Megyeszékhely, megyei jogú városok	14,3%
Egyéb városok	11,9%
Községek	12,3%
Összesen	100,0%

FORRÁS: KIR ADATOK ALAPJÁN

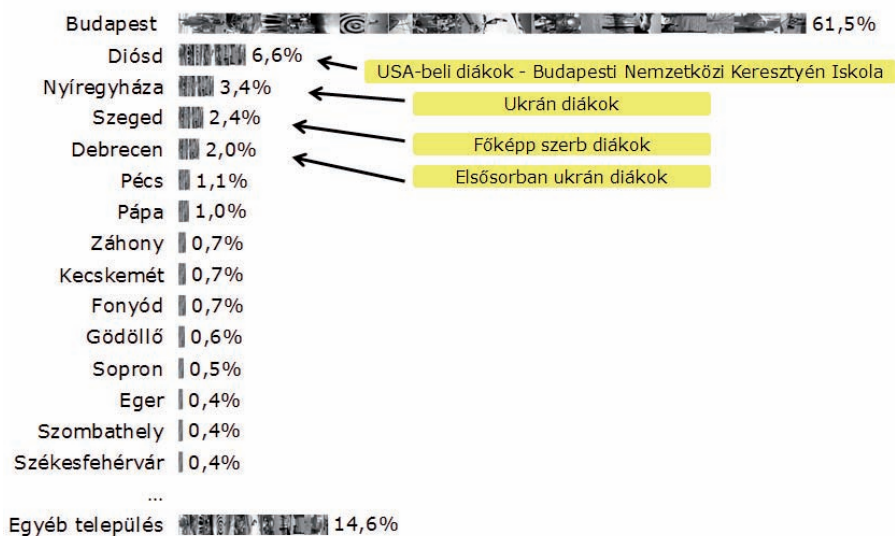
Az, hogy az egyes kerületek iskoláiban (abban a néhányban, amelyek érintettek ebben) melyek a meghatározó országok, nagyban befolyásolja a kerület lakókörnyezete, a kerület presztízse és a szülők társadalom-gazdasági helyzete, a szülők munkahelyének – érvényesülési területének koncentrálódása.

A kiemelt kerületekben a következő sajátosságokkal lehet találkozni:

- A II. kerületi iskolákban jelentős a kínai és orosz diákok száma, de az úgynevezett „egyéb országok” a dominánsak a kibocsájtó országok között.
- A XI. kerületben Kína, Vietnám, Ukrajna, Szíria a meghatározó származási ország.
- A XII. kerületben Japán, Kína, USA, Koreai Köztársaság.
- A VIII. kerületben Kína, Vietnám, Ukrajna.
- A X. kerületben Kína, Vietnám.
- A XIV. kerületben Kína, Vietnám, Ukrajna.
- A XV. kerületben pedig önmagában csak a kínai diákok a meghatározóak (ebben a kerületben található a Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola is).²²

A legtöbb harmadik országbeli diák a Budapest mellett Diósdon, Nyíregyházán, Szegeden, Debrecenben jár iskolába (ezekben a városokban fordulnak elő koncentráltabban, 60 főt meghaladóan).

6. ábra: Harmadik országbeli tanulók oktatási intézmény alapú szóródása: a főbb városok



FORRÁS: KIR ADATOK ALAPJÁN

²² Mindezek alapján feltételezhetőjük, hogy a budai kerületekbe a nagykövetségeknek, az egyes iskolák presztízsének vagy az általuk nyújtott speciális körülményeknek köszönhetően inkább a magasabb státuszú szülők gyermekei járnak. A szempontunkból legjelentősebb kibocsájtó országokból származó tanulók – kevésbé magas státuszú szülői háttérrel – pedig inkább Pestre koncentrálnak.

2.3.5. A származási országok és egyes városok kapcsolata

Megvizsgálva a kibocsájtó országok és a harmadik országbeli diákok által látogatott iskolák földrajzi elhelyezkedésének kapcsolatát, kitűnik, hogy Budapest a kínai, vietnámi, orosz, valamint mongol diákok esetében szinte kizárólagosságot jelent (7. táblázat).

Az Egyesült Államokból származó tanulók esetében pedig Diósd számít a fő bázisnak.

A többi, nagyobb súlyú kibocsájtó ország esetében ilyen erős kapcsolat nem mutatkozik: mind a szerb, mind az ukrán diákok több városban is jelentősebb számban járnak általános- vagy középiskolába.

7. táblázat: A származási országok és egyes városok kapcsolata

Kiemelt városok a harmadik országbeli tanulók szempontjából	Származási ország						
	Kína	Ukrajna	Vietnam	Szerbia	Amerikai Egyesült Államok	Oroszország	Mongólia
Budapest	86,3%	34,8%	98,4%	21,7%	20,7%	74,3%	70,9%
Diósd	4,5%	0,2%			62,2%	1,0%	
Pécs	0,4%	0,4%		1,4%	1,1%		1,0%
Szeged	0,4%	1,0%	0,4%	21,7%		1,0%	
Budaörs		0,2%				1,0%	1,0%
Debrecen	0,5%	4,2%		2,4%	0,5%	1,0%	3,9%
Sopron	0,2%	0,4%		1,9%	0,5%		
Nyíregyháza	2,2%	13,8%					
Kecskemét	0,4%	0,6%		2,4%		1,0%	
Gödöllő	0,5%	1,0%				3,8%	
Székesfehérvár		0,6%		0,5%	0,5%	1,9%	1,0%
Baja				3,9%	0,5%		
Pápa		0,2%			3,7%		
Záhony		3,8%					
Hódmezővásárhely		0,2%		3,4%			
Győr	0,7%	0,4%		0,5%			
Fonyód		3,4%					

FORRÁS: KIR ADATOK ALAPJÁN

Megfordítva a kapcsolatok irányát, Budapesten a kínai és vietnámi, Nyíregyházán és Debrecenben az ukrán, Szegeden pedig a szerb diákok felülreprezentáltak a harmadik országbeli tanulók körében.

2.3.6. Iskolák nevesítve

A harmadik országbeli tanulók alap- és középfokon szerte az országban valamivel több, mint 700 iskolában szóródnak (716) – azaz az iskolák nagyjából hatodában.²³ Hozzávetőlegesen egyharmaduk 20 iskolában koncentrálódik.²⁴

Három iskola található az országban ahol meghaladja a 100 főt a harmadik országbeli tanulók jelenléte, ezek a Budapesti Nemzetközi Keresztyén Iskola (Diósd); a Nikola Tesla Szerb Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Diákotthon; a Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola.

E hármast követi a Britannica Angolnyelvű Nemzetközi Általános Iskola és Gimnázium; a Greater Grace Nemzetközi Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium; a Gustave Eiffel Francia Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium; és a

²³ Mint láttuk, valamivel több mint 4 100 iskolai telephely található az országban.

²⁴ Köztük található például a kutatási mintánkban is szereplő Budapest Főváros X. kerület Kőbányai Önkormányzat Szent László Általános Iskola (29 harmadik országbeli tanulóval).

Magyarországi Japán Nagykövetséghez tartozó Budapesti Japán Iskola 50 és 100 fő közötti harmadik országbeli diákszámmal.

Összességében 44 olyan iskolai telephely van, ahol a harmadik országbeli diákok száma eléri vagy meghaladja a 10 főt (hat kivételével – Diósd, Pápa, Pécs, Nyíregyháza, Debrecen, Siófok – mindegyik Budapesten található) – a harmadik országbeli diákok 45 százaléka e tanintézményekben tanul. És hogy a „skála” másik végéről is essen szó: összesen 300 olyan iskola található az országban, ahová iskolánként csak egy, és 125 olyan, ahová csak két fő harmadik országbeli tanuló jár.

2.4. Összegzés helyett

Kutatásunk alapján valószínűsíthetően 2 600-3 000 harmadik országbeli tanuló vesz részt a magyar közoktatásban alap- és középszinten. Azonban nem szabad elfelejteni, hogy a valószínűsítés során egymást kiegészítő, de egymással nem teljesen megfeleltethető adatforrásokat használtunk.

A későbbiekre vonatkozóan (akár az alapozó kutatásunk folytatásaként), az adatok pontosítása, részletesebb bontása, az egyszerű keresztmetszeti vizsgálatokon túlmutató célok szempontjából két út kiemelten fontos lehet:

- Egyfelől üdvözlendő lenne, ha az adatgazdák (KSH, BÁH, OH, stb.) az adatgyűjtésük és közlésük során egységesítenék a különböző kategóriarendszereiket, beleértve olyan új kategóriák beemelését, mint pl. a harmadik országbeli állampolgárokra/tanulóokra vonatkozó adatok.
- Másfelől hiánypótló lenne, egy, csak a célcsoporttal foglalkozó teljeskörű adatgyűjtés végrehajtása.

3. Szakmai interjúk

3.1. A részkutatás módszertana: tervezés és megvalósítás

Kutatásunk e részében kiemelt célunk volt, hogy a területet jól ismerő személyek perspektívájából tárjunk fel olyan támogató, illetve gátló tényezőket, amelyek hatással lehetnek a harmadik országbeli tanulók iskolai beilleszkedésére.

A cél elérése érdekében, a témakör adottságai és az érintettek számossága miatt csak kvalitatív megközelítés jöhetett kutatási módszerként szóba. Egy-másfél órás félig strukturált szakmai interjúkat²⁵ folytattunk le a kutatási terület egy-egy szeletét jól ismerő, a harmadik országbeli tanulók iskolai integrációjában érintett szakemberekkel és döntéshozókkal:

- pedagógusképzés oktatójával és hallgatóival;
- szakterületen aktív civilszervezet projektvezetőjével és szociális munkásaival;
- oktatáspolitikai döntéshozókkal;
- pedagógiai szakszolgálat képviselőjével;
- pedagógusokkal.

A közreműködő szakértők és döntéshozók szakterületének megfelelően, az interjúvázlat négyféle változata jelölte ki a beszélgetések főbb pontjait.²⁶

3.2. A részkutatás általános üzenetei

A megszólított szakemberek harmadik országbeli tanulók beilleszkedésével kapcsolatos tapasztalatait, az alábbiakban összegezzük.

- Míg az ELTE Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ (IPPK) képzésében főszerepet kap a pedagógia kulturális vetülete, addig az ELTE és más hazai egyetemek tanárképzésében a mai napig nem jelenik meg tantárgy, vagy kurzus formájában az interkulturális.
- Ebből fakad, hogy pedagógusképzés reális célja egyelőre csak az lehet, hogy a pedagógusok rendelkezzenek egy olyan eszközkészlettel, mellyel egyformán viszonyuljanak a különféle másságot hordozó tanulóikhoz.
- A pedagógusképzés alapvető céljaként pillanatnyilag az a kitűzendő, hogy előítéletes kijelentések, megszegyenítő munkamódszerek ne jelenhessenek meg.
- A migráns tanulók, mint témakör, több helyen is megjelenik az IPPK féle tananyagban, pl. a pedagógiai és a pszichológiai tantárgyakban.
- A migráns nem elsősorban, mint egyén képezi az érdeklődés tárgyát, hanem a migránst és családját helyezik előtérbe.
- Az IPPK féle tananyagban, a migráns tanulók iskolai nehézségei között szerepelnek a nyelvi és adaptációs nehézségek, az előítéletek hatása, valamint az értékek és a jövőkép különbözőségei.

²⁵ Az eltérő munka- és tevékenységi területek miatt fókuszcsoportos beszélgetéseket nem lehetett megvalósítani.

²⁶ Az egyes alfejezetek elején olvashatóak az interjúvázlatok adott szakterületre vonatkozó kérdései.

- A többségi és kisebbségi viszonyrendszer mellett az interetnikus viszonyokra is hangsúlyt helyeznek, úgyszólván, mint támogató közeg, kapcsolati háló része, de úgyszólván, mint konfliktusok eredője.
- A migráns tanulók iránt érdeklődő hallgatók részére a szakmai gyakorlat helyéül olyan iskolákat kínál a képzés, melyek migráns tanulókkal is foglalkoznak.
- A hiányzó módszertan okán a Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület kidolgozott egy 60 órás képzést, melyet 2009 óta alkalmaznak pedagógusképzésben.
 - Az egyik legnehezebb feladat az iskolákkal való kapcsolattartás az oktatásügy problémái, a pedagógusok leterheltsége és alulmotiváltsága miatt.
 - Jelentőségteljes, hogy az Európai Integrációs Alap támogatásával ingyenes képzéssel tudták elérni a pedagógus célcsoportot.
 - 2012 óta a TÁMOP hatálya alatt folytatódik a pedagógusképzés.
- Ugyan vannak egyes iskolák által alkalmazott jó példák, és a látókörükben is sok olyan migráns gyerek van, aki jól beilleszkedett, azonban nem létezik egy olyan általános gyakorlat, mely minden migráns gyerek számára biztosítaná a beilleszkedéshez nyújtott segítséget.
- Habár jogszabályi szinten történt előrelépés, jellemző, hogy a döntéshozók EU-s projektekre igyekeznek áthárítani az állami feladatokat, ami kiszámíthatatlan, tervezhetetlen szolgáltatásokat eredményez.
- A menekültek és harmadik országbeli tanulók csoportja szétválasztható: míg a menekült gyerekek sokféle problémával küzdenek, ami a velük foglalkozó pedagógusoknak is nehézségként jelentkezik, addig a harmadik országbeliek csoportjának többségét képező kínai és vietnámi tanulókkal általában könnyű foglalkozni, a tanulók udvariasak és törekvőek.
- A harmadik országbeli tanulók igényei között – a nyelvtanuláson túl – szerepelnek a közösségi programok, melyeket a pedagógusok jelentős része klisészerűen képzel el, és olyan „hagyományos” szerepekbe kényszeríti a migráns gyerekeket, amelyek nagyon távol állnak tőlük.
- Jó példák között tartják számon pl. azt a protokollt, ami titkos kortárs segítővel járul hozzá az évközben érkezett migráns tanuló beilleszkedéséhez, illetve a külföldi tanulóknak kidolgozott tankönyveket.
- Az Egyesület ügyfélkörének mindig nagyobb részét tették ki a menekültek, és kisebb szeletét a harmadik országbeliek.
 - Az EIA keretében igénybe vehető pályázatok tervezése, illetve teljesítése nehéz a harmadik országbeli ügyfelek esetében, ezért jelenleg, hivatalosan nem foglalkoznak velük a budapesti ügyfélszolgálati irodában.
 - Korábbi harmadik országbeli ügyfélkörükből is hiányzott a legnépesebb – kínai és vietnámi – származási csoport.
 - A hozzájuk forduló, harmadik országbeli családok gyermekei döntő többsége vegyes házasságból született, és így magyar állampolgár, de esetükben is előfordultak beiskolázással kapcsolatos kérdések.
- A Dob utcai iskola fő vonzerejét a kéttannyelvűség jelenti, és feltételezhetően el is terjedt a külföldiek körében, hogy az iskola multikulturális, nyitott szellemiségű.
- Az iskolai interkulturális pedagógiai programot valósít meg.
 - Alkalmaz egy magyar mint idegen nyelv tanárt, illetve biztosítja a

- migráns tanulók magyar nyelvtanulását;
 - Minden évben megszervezik a „multikulturális délelőttöt”.
- A migráns tanulók kezdeti beilleszkedési nehézségei a nyelvhez köthetőek. Különösen érinti ez a magyarul egyáltalán nem beszélő, idősebb életkorban érkező tanulókat.
 - A nem menekült migráns tanulóknak heti 2 óra magyar mint idegen nyelv áll a rendelkezésére, ami nagyon kevés a tapasztalatok alapján.
 - Ezért is alakult ki az a gyakorlat, hogy a migráns tanulókat csak egy év elteltével osztályozzák.
- A korábbi iskolai bizonyítványokra és a külföldi gyerekek által korábban tanultakra nem helyez külön hangsúlyt az iskola, mert sem idejéből, sem energiájából nem telik arra, hogy azokban elmélyedjen, illetve ennek nyelvi korlátai is vannak.
- Hiánypótlónak tekintik a külföldi gyerekek számára, a Miskolci Egyetem által kidolgozott tankönyveket, melyeket több szakórán is használnak.
- A szegedi, Móra Ferenc Felnőttoktatási Szakközépiskola és Gimnázium harmadik országbeli tanulói között megtalálhatóak a vajdasági és ukrainai magyarok, valamint az egyéb harmadik országbeliek – kínai és arab – is.
- Míg a magyarok területéről származók tökéletesen beszélik a nyelvet, addig az egyéb harmadik országbelieknek jellemzően vannak nyelvi problémái.
- A harmadik országbeli tanulók többsége a szülők munkavállalása miatt érkezik az iskolába.
 - Előfordul, hogy a tartózkodás (anyagi) feltételeinek teljesítése gondot okoz a családoknak.
 - A gyerekek egy részét megviseli a váltás. Az iskola szociális munkással és mediátorral is segíthet a problémás esetekben.
- A migráns tanulók tárgyi tudásában nincs nagy eltérés, valamint a hozzájuk járó magyar diákok többsége nem kimagasló képességű, így a külföldiek bőven lépést tudnak tartani a többiekkel.
- A megfelelő nyelvtudással rendelkező migráns tanulók esetében a kulturális különbségeket nevesítik esetleges nehézségként.
- A Kőbányai Pedagógiai Szolgáltató Központ közvetett módon kerül kapcsolatban migráns tanulókkal a kerületi óvodákban, iskolákban, az általuk bonyolított szakmai programokon.
- Tapasztalataik túlmutatnak a sztereotipikus, kiváló képességekkel és szorgalommal rendelkező távol-keleti tanuló képen.
 - A nyelvi hiányosságokból, kulturális különbségekből fakadó problémák megoldását a differenciált oktatásban látják.
- A migráns tanulókkal való foglalkozás aktualitását egy megnyíló pályázati lehetőség – TÁMOP – adja az intézménynek.
 - Előzetes felmérésük szerint, a kerületben kimagaslóan nagy a migráns tanulók száma a kőbányai piac vonzáskörzete miatt.
 - A kerületi iskolákban elsősorban kínai, vietnámi, ukrán és román tanulók sorolhatók a migráns gyerekek csoportjába.
- Az utóbbi években kidolgozott kompetenciaalapú óvodai programjuk külön fejezetben tárgyalja a multikulturális nevelést, és a differenciált bánásmód elvét kiterjesztette a migráns gyerekekre is.
 - A program nyomán jó kezdeményezések születtek óvodákban, ahol

a kínai és vietnámi kultúra egyes elemeit helyezték egy-egy foglalkozás középpontjába.

- Mindkét kért oktatáspolitikus egyetért abban, hogy nagyon nehéz általános érvényű következtetéseket levonni a harmadik országbeli tanulókra vonatkozóan, azok alacsony száma miatt.
- A volt oktatáspolitikai szakértő szerint a kormányváltás óta a migráns tanulók kérdése jelentéktelenné vált a magyar közoktatásban, ami különösen azért sajnálatos, mert kis ráfordítással – ellentétben a nyugati országokkal – jobb megoldásokat lehetne alkalmazni.
 - Probléma, hogy a migráns tanulók oktatása és nevelése csupán iránymutatás maradt és nem vált a Nemzeti alaptanterv részévé.
 - Így nem is válhat a jövőben sem az iskolai pedagógiai program szerves részévé.
 - Megszűnt a korábban általa vezetett migráns munkacsoport, ami összehozta a kérdésben érintett állami és civil feleket.
 - Továbbá a minisztériumi honlapok nem tartalmaznak fontos információkat, statisztikákat, valamint a migráns portált sem gondolják már.
- A jelenlegi oktatáspolitikus szerint a migráns tanulók helyzete nehezebb Magyarországon, mint a tradicionálisan sok migránst befogadó országokban, mert a magyar tanterv nem nyújt kapcsolódási pontokat saját kultúrájukhoz, nyelvükhöz.
 - Nem léteznek olyan közoktatási intézmények – a Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola kivételével, amelyek a magyar tanulók igényei mellett a migráns tanulók igényeire is ugyanolyan súlyt tudnának fektetni.
 - Azonban az alaptanterv sokféle érték oktatására bátorít és a magyar gyerekek is befogadóak.
 - A migráns tanulók tekintetében a fő problémát a nyelvi nehézségek jelentik, valamint a tanulók, illetve a szülei motivációhiánya.
 - A migráns tanulók iskolai integrációja érdekében fontosnak tartaná, hogy a pedagógusképzés is legalább egy kurzus erejéig foglalkozzon a kérdéssel, valamint legyenek olyan tankönyvek, melyek a magyarul nem vagy gyengén értők számára is hatékony segítséget nyújtanak a tanuláshoz.
 - Valamint szerencsésebb lenne, ha az állami normatíva automatikusan járna a migráns tanulók után.
 - Mindezekon túl, azonban a migráns tanulók heterogenitása miatt problémás az általános érvényű integrációs program kidolgozása számukra.

3.3. A szakmai beszélgetések: az elhangzottak részletesen

A következő részfejezetekben közreadjuk az egyes szakterületek képviselőinek részletesen kifejtett tapasztalatait a harmadik országbeli tanulók iskolai beilleszkedésével kapcsolatban.

3.3.1. Pedagógusképzés oktatójának és a pedagógusképzés hallgatóinak meglátásai

A pedagógusképzés területéről két oktatási intézményt választottunk ki: a kutatási témánk szempontjából speciális képzést nyújtó, ELTE Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központot (IPPK), valamint a pedagógusképzés területén nagy hagyományokkal rendelkező, de interkulturális képzést nem nyújtó, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kart (SZTE JGYPK).

Az alábbi kérdések jelölték ki a pedagógusképzéssel oktatói vagy hallgatói szemszögből foglalkozó beszélgetések főbb pontjait:

- Pedagógusképzés ma Magyarországon (innovatív, differenciált, multikulturális?);
- Interkulturális/multikulturális pedagógusképzés (a képzés sajátosságai, hallgatói motivációk);
- Speciális pedagógusképzés versus migráns tanulók a magyar közoktatásban (a tananyag migráns-specifikus tartalma);
- Szakmai kapcsolatok.

Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ - oktató

Az ELTE Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ létrehozása azon a felismerésen alapult, hogy tagoltabb pedagógiai munka nem képzelhető el a kulturális aspektusok ismerete illetve figyelembevétele nélkül. Az IPPK docense²⁷ szerint korábban Magyarországon mind a pedagógiai kutatómunkából, mind a gyakorlati munkából hiányzott a kulturális sokszínűséggel, kulturális mássággal való foglalkozás. Az ELTE tanárképzésében a mai napig sem jelenik meg tantárgy vagy kurzus formájában az interkulturalitás, csupán elszórtan, különböző címszavak alatt kerül elő.

„Nincsen olyan módon jelen, hogy minden hallgató bizonyos deklarált szempontokkal, ami a kulturalitáshoz kapcsolható a pedagógiában feltétlenül találkozzon.”

²⁷ Győri János, ELTE IPPK - egyetemi docens, ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola - magyar szakos vezető tanár

7.Ábra: Tapasztalatok - pedagógusképzés

Míg az ELTE tanárképzésében a mai napig nem jelenik meg tantárgy, vagy kurzus formájában az interkulturalitás, addig az ELTE Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ (IPPK) képzésében főszerepet kap a pedagógia kulturális vetülete.

A Központ jelenlegi küldetése: beépíteni az alapképzésbe a pedagógia kulturális aspektusával való találkozást (jövőre választhatóan, később a képzésbe beépítve) – szenzitizáció.

Jelen helyzetben, a pedagógusképzés reális céljaként az tűzhető ki, hogy a pedagógusok rendelkezzenek egy olyan eszközkészlettel, mellyel egyformán viszonyuljanak a mindenféle másságot hordozó tanulóikhoz.

Interkulturális pedagógusképzés

A tantárgyak, kurzusok interkulturális vetülete

Pedagógusképzés MA

Hangsúlyosabbak az innovatív pedagógiai módszerek, multikulturalitás említés szinten

Pedagógusképzés BA

Alaptudás, kevésbé hangsúlyosak az innovatív pedagógiai módszerek, differenciált oktatás.

Az ELTE pedagógusképzésében részt vevő hallgatók ugyan a jövő évtől – kezdetben választhatóan, később az alapképzésbe beépítve – találkozni fognak a pedagógia kulturális aspektusával egy szeminárium vagy előadás keretében, azonban ennek hatásáról nagyon mértéktartóan vélekednek és csak minimális szenzitizáció tűzhető ki reális célként.

„Ennek a maximum hatása az, hogy egy picit szemléletet módosít. Ennek a maximum hatása az, hogy kinyit perspektívákat a pedagógiában. Ennek a maximuma az, hogy egyáltalán a hallgatók tanári gondolkodás módjában megjelenik az a lehetőség, hogy lehetnek a pedagógiai kérdéseknek kulturális vetületei.”

Ezzel szemben az IPPK képzésben főszerepet kap a pedagógia kulturális vetülete elméleti és gyakorlati értelemben egyaránt. A képzés gyakorlati helyszínei tanodákban, iskolákban és egyéb többnyire civil szervezetek által fenntartott intézményekben bonyolódnak, jellemzően olyan területeken, ahol a társadalom nem fő áramába tartozó emberek kérdéseivel foglalkoznak.

A szakértő szerint – az eddigi néhány éves tapasztalatok alapján – a deklaráltan gyakorlatorientált képzés ellenére a hallgatóik jellemzően nem szereznek magabiztos tudást az általuk választott szakterületeken, mely a képzés legfőbb dilemmáját jelenti. Ennek okai az alábbiakban keresendők:

- A hallgatók többsége vagy középosztálybeli családból jön vagy középosztálybeli életforma felé tart, és a társadalom azon csoportjai, amellyel a munkában összetalálkozik, többnyire nagyon távoliak és idegenek számára.
- A néhány hónapos szakmai gyakorlat nem jár olyan eredménnyel, hogy a szakmai gyakorlatos a szakterület specialistájának érezze magát.
- Az IPPK képzés befejeztével nem pedagógusi vagy pszichológusi diplomát kapnak a hallgatók, hanem kulturális szakértői diplomát. Miközben olyan pedagógiai – és néha pszichológiai – jellegű helyzetekbe kerülnek, amelyek viszont nagyon komoly pedagógiai és pszichológiai felkészültséget igényelnének.

- A hallgatók különböző személyisége, beállítódása is nagyban meghatározza, hogy ki mennyire tud közel kerülni a szakterületéhez, mennyire válik érzékenyvé az adott szakterület alanyai iránt, és teszi ez képpé a hatékony segítségnyújtásra.

„Nagyon nehéz azt mondani, hogy fókuszáltan tényleg fölkészít, [...] pontosan megnevezhető pályákra a társadalomban, de ez nem mondható. De az mondható, hogy elég sokféle olyan pálya van, amin ezt haszonnal lehet használni és használgák is.”

„Mi azt imagináltuk, hogy a hallgatóinknak egy nem jelentéktelen része önkormányzatoknál, kisebbségi szervezeteknél és hasonló ilyen civil szervezeteknél fog tudni elhelyezkedni, ahol kifejezetten valamilyen társadalmi minoritással vagy mássággal jellemezhető csoporttal fognak foglalkozni. Van ilyen is, de azért ez nem nagyon jellemző.”

Az IPPK hallgatói jellemzően az alábbi csoportokból kerülnek ki:

- Útkereső felnőttek, akik nagyon nyitottak és flexibilisek, vagy nehezen találják meg magukat.
- A kisebbségi létet átéltek, akik erős személyes motiváló és tapasztalati háttérrel rendelkeznek.
- Erős társadalmi elhivatottság tudattal rendelkezők.

Kevésbé jellemző, de kisebb számban jelen vannak:

- Pedagógusok vagy pszichológusok, akik az interkulturális szemléletet akarják pályájukon a fókuszba állítani.
- Kutatás orientáltak, akadémikusan érdeklődők, akik intellektuálisan vezéreltek.

Az IPPK kétféle képzést nyújt:

- Multikulturális neveléstanár MA (2008 óta)
- Interkulturális szakértő MA (2009 óta)

A migráns tanulók mint témakör, több helyen is megjelenik az IPPK féle tananyagban, a pedagógiai és a pszichológiai tantárgyakban. A szakértő kiemelte, hogy a Tanszék szemléletmódjára jellemző, hogy a migráns nem elsősorban mint egyén képezi az érdeklődés tárgyát, hanem a migráns és családja együtt.

„Ez egy fontos dolog, hogy nálunk nem első sorban az egyén, vagy nem elsősorban a bevándorló csoport mint olyan van előtérben - persze ezekkel is foglalkozunk -, hanem nagyon erős orientációban a bevándorló gyerekek és a családjaik. Tehát mi egy családi kontextusban, erre külön nagy hangsúlyt helyezünk.”

Az IPPK féle tananyagban szerepel, hogy a migráns tanulók milyen iskolai nehézségekkel találkozhatnak, elsősorban a nyelvi különbségeket és az adaptációs nehézségek miatt. Hangsúlyos az előítéletek és sztereotípiák hatása, és a hagyomány, az értékek és a jövőkép különbözőségei. A hallgatók megismerik a különböző integrációs modelleket és foglalkoznak a migráció és a hozzájuk tartozó különböző migráns csoportok jellegzetességeivel, problémáival is. A többségi és kisebbségi viszonyrendszer mellett az interetnikus viszonyokra is hangsúlyt helyeznek, úgy is, mint kapcsolati háló és támogató közeg, de úgy is, mint konfliktusok eredője.

„Hát azért a világ nem úgy néz ki csak, hogy van egy többség és az mint hatalomgyakorló [...] kézben tartja a kisebbségi csoportokat, hanem alkalmasint megjelenik fordítva. Vagy alkalmasint megjelenik úgy, hogy mondjuk a roma és a kínai gyerek vagy a vietnámi és a kínai gyerek, vagy a vietnámi és az erdélyi bevándorló gyerek azok milyen interetnikus konfliktusokba, előítéletekbe keverednek.”

A képzés próbál a sztereotip szemlélettől elrugaszkodni, és a téma olyan aspektusait is felvillantani, melyek a domináns diskurzusnak nem részei.

„Nem csak azt próbáljuk megjeleníteni, hogy mi van a bevándorló tanulókkal, hanem azt is, hogy mi van a kisebbségekhez vagy másságokhoz tartozó tanárokkal. [...] Mi van akkor, ha a tanár mondjuk egy Erdélyből áttelepülő magyar tanár, vagy mi van akkor, ha [...] a kínai kolóniába, közösségbe tartozó tanár az, aki a gyerekmek a magyar nyelvet tanítja.”

A kulturálisan más csoportok közül a tananyagban felülreprezentáltak a kelet-ázsiaiak és a romák, valamint a magyar nyelvű bevándorlók, mely azzal magyarázható, hogy róluk van a legtöbb elérhető szakirodalom.²⁸

A migráns tanulók iránt érdeklődő hallgatók részére a szakmai gyakorlat helyeül olyan iskolákat kínál a képzés, melyek migráns tanulókkal is foglalkoznak. Ezeket az oktatási intézményeket részben korábbi személyes vagy szakmai ismeretségek révén keresték fel a Tanszék szakemberei, részben pedig a rendelkezésre álló iskolai statisztikák, valamint az internet nyújtotta információk segítségével vették fel a kapcsolatot velük.

A Központ jó szakmai kapcsolatokat ápol többek között azokkal a hazai társintézményekkel – Pécs, Veszprém, Debrecen – ahol megjelenik az interkulturális pedagógia. A meglévő nemzetközi kapcsolataikat fejleszteni kívánják oly módon is, hogy nemzetközibbé tegyék az IPPK képzést. Élénk a munkakapcsolat a különböző hazai kulturális intézményekkel – Cervantes Intézet, Konfuciusz Intézet, stb. – és a civil szervezetekkel – Menedék Egyesület, Artemisszió Alapítvány, stb. – is.

A Migráns Integrációs Index (MIPEX) magyarországi oktatásterületre vonatkozó negatív besorolása mögött, a szakértő véleménye szerint, történelmi okok húzódnak.

„Alapvetően a másság és a valóban demokratikus együttműködés a különbözőségben az én megítésem szerint a magyar társadalomban mondjuk, minimális tradícióval rendelkezik. Ezért a pedagógusok alapvetően nem hordoznak ilyen féle személyes tapasztalatot és nem hordoznak egy erre vonatkozó igényt.”

A kérdezett kutatási tapasztalatai szerint a pedagógusok nem értik a multikulturalitás fogalmát, és a tanulói másság leginkább a romákat jelenti számukra, mert erről vannak egyéni és társadalmi élményeik. A pedagógusok egyeb kulturális másság észlelésére pedig a homogén észlelés jellemző.

„A kelet-ázsiai gyerekek azok abstart kínaiak. Tehát, hogy azok lehetnének vietnámiak, japánok, koreaiak, [...] ez mind föl sem merül. A magyarországi amerikai tanulók arról panaszkodnak, hogy az iskolában őket kizárólag a küllemük alapján, a látható kisebbségi rasszjegyek alapján helyezik el. [...] Tehát ami látható külsőleg: hogy ez amerikai jelent identitásban vagy egyebek, az egy mellékes szempont.”

²⁸ A Központvezető, Dr. Nguyen Luu Lan Anh vietnámi származása is szerepet játszhat az ázsiai orientációban.

Jelen helyzetben a pedagógusképzés reális céljaként a kérdezett azt tartja kitűzhetőnek, hogy a pedagógusok rendelkezzenek egy olyan eszközkészlettel, mellyel egy nyílt társadalmi térben egyformán viszonyuljanak a különféle másságot hordozó tanulóihoz.

„Azt viszont alapvető célnak gondolom, hogy előítéletes kijelentések, megszegyenítő munkamódszerek, emberi méltóságot veszélyeztető konfliktuskezelési eljárásmodok ne jelenhessenek meg.”

Ennek érdekében a szakértő szükségesnek tartja egy olyan szakmai protokoll kidolgozását, ami egy minimális reflektivitáson és szakmai megértésen, tudáson alapul.

„Én örülök, hogyha nem gyűlöli a románokat, de ha gyűlöli, aminek nem örülök, akkor kell lennie egy szakmai eszközkészletnek, hogy hogyan tanít a román történelemből [...], amikor jön egy romániai román gyerek az osztályába és nem mondjuk egy erdélyi magyar.”

Az IPPK hallgatóinak kulturális másság iránti nyitottságával kapcsolatosan fontos tapasztalatként említi, hogy hallgatóik egy része mereven előítéletes. A képzés dilemmái közé tartozik, hogy mit kezdjenek azokkal a hallgatókkal, akik abszolválják a kurzusokat anélkül, hogy ez változtatna előítéletes gondolkodásukon.

Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ - hallgató

Az IPPK Interkulturális szakértő MA képzésén végzős hallgató²⁹ szociális munkásként hátrányos helyzetű fiatalokkal foglalkozott, majd a Menedék Egyesületnél dolgozott bevándorlókkal. A bevándorlókkal való munka keltette fel az érdeklődését az interkulturális képzés iránt.

A képzés interkulturális elemei közül kiemeli a kultúranropológiát, a migránsszociológiát, az interkulturális pszichológiát és az interkulturális pedagógiát. Míg a multikulturális neveléstanár képzésben van tanítási gyakorlat, addig az interkulturális képzésben tanodai gyakorlaton, roma vagy bevándorló gyerekek felzárkóztató oktatásában vesznek részt a hallgatók. Az interkulturális képzés keretében a tanodai képzés mellett egy komplex gyakorlat során, interkulturális civil szervezeteknél – pl. Artemisszió Alapítvány, Menedék Egyesület, cigány önkormányzatok – is munkatapasztalatot szereznek a hallgatók.

Az Interkulturális szakértő képzés hallgatója a VIII. kerületi Deák-Diák Általános Iskolában teljesítette a szakmai gyakorlatát. Az iskola, ars poétikája szerint, zenei alapon, származástól függetlenül integrálja a tanulókat.

„Vannak kínai gyerekek, nagyon sok roma gyerek van, zsidó gyerekek, [...] átlag magyar gyerekek, az összes kisebbség, amelyik jelen van a Józsefvárosban az képviseltetve van.”

A kérdezett a szakmai gyakorlat keretében egy arab kisfiúval foglalkozott és a tanórákon nyújtott neki segítséget a magyar nyelvben. Más évfolyamtársai roma tanulókat korrepetáltak, és volt, aki egy kínai tanulónak segített a magyar nyelvben, valamint a beilleszkedési nehézségek leküzdésében.

Az Interkulturális szakértő képzés hallgatója szerint az oktatásban nagyobb hangsúlyt kapnak a roma és gender kurzusok, mint a migráns témájúak, valamint a migránsokkal foglalkozó képzés elméletibb jellegű is, amiből hiányzik

²⁹ Szikra Csaba Gyula

a bevándorlókkal való szociális munka és a bevándorló gyerekekkel való pedagógiai munka is.

A kérdezett szerint ugyanúgy nehéz elhelyezkedni a végzettséggel, mint egy másik bölcsészdiplomával. A szakterületen aktív civil szervezetekhez legfőljebb egy-egy nyertes projekt esetén lehet bekerülni. Véleménye szerint nagy elszántság és vállalkozó kedv kell ahhoz, hogyha valaki nem az állami szférába helyezkedik el ezzel a végzettséggel.

„Én azt gondolom, hogy az ember azért magának tud kreálni munkahelyet, csak ehhez nagyon bevállalósnak kell lenni. Tehát egyrészt kockáztatni kell, meg pénzt kell beletenni, ha van, ha nincs akkor sokkal nehezebb. Másrészt meg, tehát egy ilyen vállalkozói szemléletet igényel.”

Ahogy az korábban az oktatói interjú tapasztalatai között elhangzott, a tananyagban felülreprezentáltak a kelet-ázsiaiak, amit a hallgatói interjú is megerősít. A kérdezett hallgató kiemeli az ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskolában – ahova sok távol-keleti tanuló jár – is tanító oktatójukat, és a kínai iskolában is tanító tanársegédjeiket.

„Őket kifejezetten a távol-keleti és az összehasonlító pedagógia érdekli. Ők arra keresnek választ, hogy mitől lesznek sikeresek a távol keleti gyerekek.[...] Ez egy érdekes téma, egy kicsit ebből is sok volt nekem, tehát azért ez mindig visszatért, hogy és a kínai, távol-keleti modellek.”

A kérdezett által a szakmai gyakorlat alatt korrepetált arab kisfiú számára a nyelvtudás hiánya jelentett nagy hátrányt. A magyar nyelvtanulását többek között az is hátráltatta, hogy a szülei sem beszéltek magyarul, vagyis csak az iskolában hallott magyar szót a gyermek. Az Interkulturális szakértő képzés hallgatója szerint ugyan az iskola nem foglalkozik kiemelten a bevándorló gyerekekkel, viszont az egyéb hátrányos helyzetű, kulturálisan más gyerekcsoportokkal való munka hatékony eszközeit – pl. a pedagógiai asszisztensek által nyújtott személyre szabott segítség – a külföldi gyerekek segítése céljából is alkalmazzák.

A kérdéses iskolában a muszlim gyerekek esetében a nyelvi korlátok mellett az iskolai étkezés – pl. a disznóhús elkerülése – jelent jelenleg gondot. Az adott muszlim család csak a saját közösségével – a Mecset körül szerveződő közösség – van kapcsolatban és az álláskeresésben is tőlük vár segítséget.

A kérdezett osztja azt a sokak által elfogadott nézetet, hogy minél hasonlóbb az eredeti kultúra a fogadó kultúrához, annál könnyebb a gyerekek integrációja. Bár felhívja a figyelmet egyéb, a beilleszkedésre hatással lévő tényezőkre – pl. családi háttér, egyéni habitus. Külön kiemeli, hogy ugyan sokan úgy gondolják, hogy a kínai gyerekek jól integrálódnak, ezzel szemben ő a gyakorlatban nem mindig ezt tapasztalja.

Szegedi Tudomány Egyetem – MA magyar és filozófia tanár szakos hallgató

A tanár szakos végzős hallgató³⁰ szerint, mivel az alapképzés során összesen 10 kreditnyi pedagógiai tárgyat kell felvenni, ezért valóban csak alaptudást nyújt a pedagógusi alapképzés. Ennek megfelelően kevésbé hangsúlyos a modern, innovatív pedagógiai módszerek elsajátítása, valamint a differenciált, az egyéni igényeket figyelembe vevő oktatás és nevelés különböző módszereinek elsajátítása. Ezzel szemben az MA képzés hangsúlyosabban foglalkozik pedagógiai kérdésekkel, beleértve a fent említett módszereket is.

Migrációról, migráns tanulókról kevésbé hallanak ugyan a képzés során, azonban a multikulturális oktatás, mint olyan jelen van a képzési anyagban.

„Azt akarják elérni nálunk, hogy nyitottak legyünk a különböző kultúrákra. De nem csak azt, hogy mi legyünk nyitottabbak, hanem azt, hogy próbáljuk megtanítani a gyerekeknek, hogy ők is nyitottabbak legyenek.”

A kérdezett szerint a képzés kevésbé gyakorlatorientált és kevés konkrét módszert, pedagógiai gyakorlatot ad át.

„Gyakorlatban ilyeneket nem szoktunk megnézni, vagy azokon az órákon, amiken én ott voltam azokon én nem találkoztam ilyennel. Mit tudom én, hogy például szituációs játékok, vagy akár elmenni olyan intézményekbe, ahol előjön a multikulturális nevelés, és hogy ott megnézni, hogy ez hogy működik.”

A tanítási gyakorlatot ugyan olyan iskolákban – Ságvári Endre Gyakorló Gimnázium, és Ságvári Endre Gyakorló Általános Iskola – teljesítik a hallgatók, ahol vannak migráns gyerekek, viszont a külföldi tanulók jelenlétére jellemzően nem hívják fel a tanítási gyakorlatát teljesítő hallgató figyelmét, ami a kérdezett szerint hasznos lenne.

„Talán csak az osztálytársaival, meg velem és a tanárával beszél magyarul. Mindenhol máshol meg más nyelven. Akkor öneki szerintem sokkal nehezebb mondjuk jól megoldani egy nyelvtan feladatot vagy elsajátítani a magyar nyelvtant olyan szinten, mint a magyar anyanyelvű diákoknak. Tehát ezt azért érdemes tudni és akkor esetleg, nem tudom, olyan módszereket alkalmazni, amik kifejezetten erre valók.”

3.3.2. Civilszervezet projektvezetője és szociális munkásai

A szakterületen aktív szervezetek közül a Menedék – Migránsokat Segítő Egyesületet kerestük fel. Az Egyesület munkatársai közül interjút készítettünk egy az oktatási területet jól ismerő projektmunkatárssal, valamint két szociális munkással.

Az alábbi kérdések jelölték ki a pedagógusképzéssel, valamint a harmadik országbeli tanulókkal, mint ügyfelekkel foglalkozó beszélgetések főbb pontjait:³¹

- A szervezet migráns tanulókkal való szakmai kapcsolata;
- A szervezet harmadik országbeli tanulókkal való szakmai kapcsolata;

³⁰ A hallgató Kiliti Szabolcs mentorként részt vesz az Agora Alapítvány, Mentorprogrammal az integrációért című EIA projektjében is.

³¹ A pedagógiai szakszolgálat vezetőjével készített interjú ugyanezen főkérdések mentén zajlott, azonban tartalmilag jobban kötődik a közoktatási intézmények alfejezethez, így az interjú ott kapott helyett.

- A szervezet szakmai kapcsolatai a migráns területen;
- Harmadik országbeli tanulókat segítő munka (kézségek – kompetenciák, nehézségek – könnyebbségek);
- Harmadik országbeli tanulók speciális szükségletei (egzisztenciális, családi háttér, motivációk);
- Harmadik országbeli tanulókkal foglalkozó szakemberek szükségletei (képzések, tréningek).

Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület – projektvezető

A Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület szakterülettel foglalkozó projektvezetője³² pedagógus végzettséggel került az Egyesülethez 1999-ben, a szerbiai NATO bombázások idején, szerb nyelvtudása révén. Az első időkben a migráns gyerekek közül a menekült gyerekekkel foglalkozott a szervezet az ENSZ Menekültügyi Főbiztosság javaslatára. A 2002-2003-ban elindított egyik első projektjükkel az volt a szándékuk, hogy feltérképezzék, hogy Budapesten mely iskolák érintettek leginkább a témában. A kutatás ugyan nem szorított a menekült gyerekeket fogadó iskolákra, mégis túlnyomórészt ilyenek kerültek a projektbe – habár ekkor már megjelentek a kínai tanulók is a VIII., IX. és X. kerületi iskolákban.

A projektvezető szerint a harmadik országbeli állampolgárok kategória az EU csatlakozás után, és kifejezetten az Európai Integrációs Alap létrejöttével vált jelentőssé.

Az Egyesület ügyfélkörében vannak migráns tanulók, de a kísérő nélküli kiskorúakat leszámítva jellemzően a család, a szülők válnak ügyfelekké valamilyen konkrét probléma kapcsán, és a gyerekek csak később kerülnek fókuszba.

„A családsegítés folyamán kiderül, hogy vannak gyerekek, hogy esetleg vannak gondok a gyerekek beilleszkedésével. Itt elsősorban azért ilyen praktikus dolgokra kell gondolni, hogy iskolát keresni a gyerekeknek, vagy ha gondok vannak az iskolában, nem tudnak a szülők kommunikálni a tanárokkal, osztályfőnökkel, [...] és hát, ami a leggyakrabban előfordul, az az, hogy [...] a tanulmányi előmenetelben gondok vannak, mert azért a magyar nyelv ismerete [...] ha nincs, akkor az nagyon-nagyon megnehezíti a gyerekek iskolai életét. S hát minél nagyobbak ugye, ez annál nagyobb probléma. Tehát elég sok önkéntesünk foglalkozik a családok gyerekeivel és kifejezetten, ilyen tantárgy korrepetálást végez.”

A projektvezető elmondása szerint az Egyesület ügyfélkörében, többségben vannak a valamilyen menekültügyi státusszal rendelkezők, és a harmadik országbeliek az ügyfélkörnek csak egy kisebb részét teszik ki. Harmadik országbeli ügyfeleik többségében a budapesti ügyfélszolgálati irodát keresik fel, valamint a vidéki – befogadó állomáson működtetett – irodák közül Debrecenben foglalkoznak még harmadik országbeliek számító befogadott státuszuakkal.

Az Egyesület munkájában több szinten is megjelennek a migráns tanulók:

1. Az Egyesület szociális munkásai által végzett esetmunka során
2. Kapcsolattartás a migráns gyerekek által látogatott iskolákkal
3. 2008 óta akkreditált pedagógusképzése van az Egyesületnek
4. Az Oktatási Minisztérium migráns munkacsoportjában az Egyesület a

³² Medjesi Anna

megalakulása, 2003 óta részt vett.³³

„Azt látjuk, hogy a pedagógusképzésben ez a téma, nem jelenik meg. [...] Minden fórumon azt láttuk, hogy vagy azt hogy, hogy mi mindent tudunk, vagy azt hogy, mi nem tudunk semmit és nincs is semmi eszköz a kezünkben, hiszen nincs tankönyvünk, nincs módszertan, nincs program, nincs semmi.”

Az Egyesület a hiányzó módszertan megteremtése céljából külsős szakértők közreműködésével kidolgozott egy 60 órás képzést, és 2009-ben meg is szervezték az első pedagógusképzést.

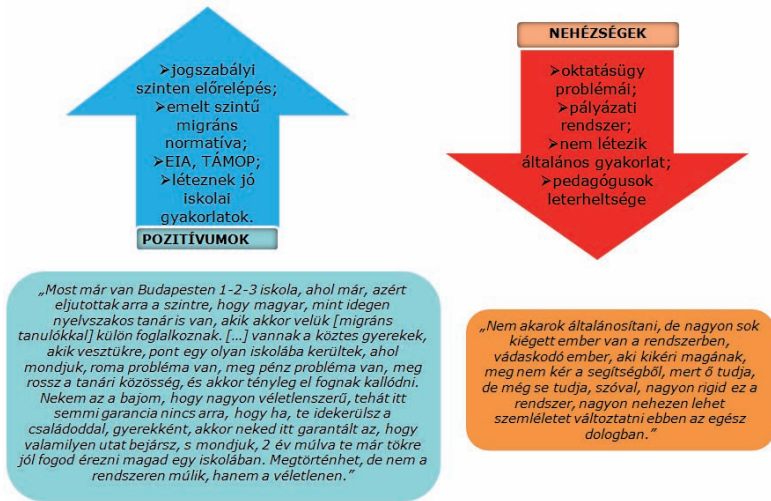
A kérdezett az egyik legnehezebb feladatnak tartja az iskolákkal való kapcsolattartást az oktatásügy problémái, a pedagógusok leterheltsége és alulmotiváltsága miatt.

A projektvezető kiemeli az Európai Integrációs Alap jelentőségét a forráshiányos oktatásügy tekintetében. Az EIA támogatásával ingyenes képzéssel tudták elérni a pedagógus célcsoportot. Ekkor került kiadásra egy korábbi kiadványuk – Migráns gyerekek oktatása – aktualizált változata is, mely továbbra is hiánypótlónak bizonyul a szakterületen.

A 60 órás pedagógusképzés 3 modulra bomlik:

1. A migráns gyerekekkel való foglalkozás pedagógiája
2. Magyar mint idegen nyelv
3. Gyermekvédelem migrációs szociológiája

8. ábra: A civilszervezet szerint – pozitívumok és negatívumok



³³ Sajnálatosan a munkacsoport 2011-ben megszűnt. Ebben az évben születtek meg a MIPEX oktatás területre vonatkozó kifejezetten elmarasztaló eredményei is.

A TÁMOP pályázati forma megjelenésével kikerültek a pedagógusok az EIA hatálya alól, így a pedagógusképzés folyamata megtorpanni látszott az Egyesület szerint³⁴ egészen 2012-ig, mikortól civil szervezetek is pályázhatnak közvetlenül.³⁵

Az utóbbi évek során az Egyesület által tartott migráns-specifikus képzések tapasztalatai alapján több új témát is beemelnének a pedagógusképzés tematikájába. Ilyen például az interkulturális kompetenciák fejlesztése, vagy a különböző differenciált oktatásban használt eszközök alkalmazása.

„Valamilyen szinten meg kell tanulni, hogy más ember másképp reagál bizonyos helyzetekre. Ami még szintén nagyon fontos, az a szakmai önismeret. Nagyon fontos, hogy aki emberekkel dolgozik, tisztában legyen a saját gondolataival, az előítéleteivel. [...] Fontos az érzékenyítés és olyan módszerek, technikák, mint a kooperatív tanulás, [...] ami lehetőséget ad arra, hogy mindenféle mássággal rendelkező gyerek, aktív részese lehessen egy-egy tanulási folyamatnak.”

A kérdezett szerint a jogszabályi háttérben előrelépés történt: a 3 hónapot meghaladóan, legálisan tartózkodó migráns tanulók (státusztól függetlenül) – az EU szabványnak megfelelően - tankötelessé válnak. Szintén előrelépés az emelt szintű migráns normatíva – ami ugyancsak nem különbözteti meg a menekült és nem menekült migráns tanulókat – bevezetése.³⁶

Annak ellenére, hogy jogszabályi szinten történt előrelépés, a projektvezető úgy véli, hogy a döntéshozók migráns területen is – más területekhez hasonlóan – EU-s projektekre igyekeznek áthárítani az állami feladatokat. Aminek az a következménye, hogy kiszámíthatatlanná, tervezhetetlenné válnak az adott terület szolgáltatásai.

„Egy pályázati forrásból, aminek vége van, nem lehet beindítani egy komoly folyamatot, merthogy azzal nem lehet tervezni. Tehát, mi van akkor, ha másfél év múlva megszűnik, kitalálunk, valami szuper, minden iskolát érintő dolgot. És akkor másfél év múlva meg nem kapunk rá támogatást.”

Megítélése szerint általában szétválasztható a menekültek és harmadik országbeli tanulók csoportja. Míg a menekült gyerekek sokféle problémával küzdenek, ami a velük foglalkozó pedagógusoknak is nehézségként jelentkezik, addig a harmadik országbeliek csoportjában többséget képező kínai és vietnámi tanulókkal általában könnyű foglalkozni, a tanulók udvariasak és törekvőek.

A kérdezett szerint ugyan vannak egyes iskolák által alkalmazott jó példák, és a látókörükben is sok olyan migráns gyerek van, aki jól beilleszkedett, azonban nem létezik egy olyan általános gyakorlat, mely minden migráns gyerek számára biztosítaná a beilleszkedéshez nyújtott segítséget.

³⁴ A TÁMOP keretében civil szervezetek nem, csak iskolák pályázhattak. Ez utóbbiak pedig nagyon kevés tapasztalattal rendelkeznek pályázatírás terén. Valamint a pályázatot jó néhány évig ki sem írták.

³⁵ A szakmai interjú készítésének idején, 2012. márciusában, az Egyesület pályázatának elbírálását várta.

³⁶ Az emelt szintű migráns normatíva lekérésével kevés iskola élt, mert feltételként szerepelt egy interkulturális pedagógiai elemnek a pedagógiai programba való beillesztése, valamint az egy főre eső igényelhető összeg is alacsony volt. Ez nem ösztönözte a csak néhány migráns tanulókat oktató iskolákat.

8. táblázat: Jó és rossz gyakorlatok

Jó gyakorlat	Rossz gyakorlat
Titkos kortárs segítő járul hozzá az évközben érkezett migráns tanuló beilleszkedéséhez.	Pedagógusok által klisészerűen elképzelt közösségi programok, melyek „hagyományos” szerepekbe kényszerítik a migráns gyerekeket, amihez semmi közük nincsen.
<i>„Föl lehet készíteni az osztályt arra, hogy ki jön, honnan jön, mi az, amit érdekes tudni. Lehet mellé segítőket, kortárs segítőket tenni. Sőt, volt egy olyan osztály [...], hogy ilyen titkos segítője volt, tehát, hogy ő maga se tudta, hogy ki a segítője.”</i>	<i>„Ilyen félelmetes sztorikat, lehet hallani, hogy egy afgán, több milliós nagyvárosból idejött fél rapper kisserácot arra próbálnak rábírní, hogy táncolja el az afgán néptáncot. [...] A pedagógusoknál sokszor így manifesztálódik, hogy akkor most csináljunk afgán napot, s akkor afgán népdalok, s afgán ízék, de közben meg a gyereket ez nem érinti, szóval ez, otthon se néptáncol.”</i>

Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület – szociális munkás Budapesten

A Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület szociális munkása³⁷ szintén szerb nyelvtudása révén került az Egyesülethez. Elmondása szerint a harmadik országbeli ügyfelek ez évben – 2012. – nem szerepelnek az Egyesület ügyfélkörében,³⁸ így csak a korábbi évek tapasztalatairól tud beszámolni.

A korábban hozzájuk forduló harmadik országbeli ügyfelek nem a jólszituált ügyfelek közé tartoztak, hanem leginkább olyanok voltak, akiknek a tartózkodása veszélybe került a munkaerő-piaci negatív tendenciák miatt. A munkakeresésben segítséget kérő ügyfelek mellett keresett szolgáltatások közé tartozott a térítésmentes jogi segítségnyújtás és az okmányfordítás.

A szociális munkás abban látja a harmadik országbeli ügyfélkör csökkenésének magyarázatát, hogy egyre kevesebb szolgáltatást tudtak pályázati támogatásból megvalósítani.³⁹ Az Egyesület korábbi harmadik országbeli ügyfélköréből abszolút hiányzott a legnépesebb – kínai és vietnámi – származási csoport.⁴⁰ Sőt a gyermekek, tanulók is nagyon kis számban képviseltették magukat. A szociális munkás magyarázata szerint a hozzájuk forduló családok gyermekei döntő többsége vegyes házasságból született, és így magyar állampolgár volt. Ennek ellenére előfordult, hogy a vegyes házasságból származó, de magyar állampolgárságú gyermek iskolai nehézségeit is átbeszélte az ügyfél a szociális munkással.

A kérdezett jó tapasztalatokkal rendelkezik többek között a Magyar-Angol Kéttannyelvű Általános Iskola és Vendéglátó Szakiskolával, a Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolával és a Than Károly Ókoiskola, Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskolával.⁴¹

³⁷ A budapesti ügyfélszolgálati iroda munkatársa Takács Emőke.

³⁸ Ügyfélkörüknek mindig is jóval jelentősebb részét tették ki a menekültügyi státusszal rendelkezők. Az EIA keretében igénybe vehető pályázatok tervezése illetve teljesítése nem problémátlan a harmadik országbeli ügyfelek esetében: „Nem tudom, hogy mekkora volumenűre kellett volna megtervezni magát a pályázatot ahhoz, hogy [...] a bíráló bizottság megfelelőnek találja amúgy pedig teljesíthető is legyen.”

³⁹ „2010-ben a bíráló bizottság húzta ki egy az egyben a jogi segítségnyújtást.”

⁴⁰ Leginkább az Edictum Alapítvány ügyfélkörében találhatóak kínai ügyfelek, valamint egyéb piaci alapú szolgáltatást kínáló cégeknek.

⁴¹ Ebben az iskolában valósítja meg a Református Egyház Menekültügyi Missziója az iskolai programját.

Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület – szociális munkás vidéken

A kérdezett⁴² szintén migránsként érkezett családjával Magyarországra, így személyesen is motivált a migráns ügyfelekkel való segítő munkában. A szociális munkás a Békéscsabai Befogadó Állomáson tartózkodó menedékkérő és idegenrendészeti eljárás alatt álló gyerekekkel és szüleikkel foglalkozott. A többségében afgán, iraki, iráni, koszovói, szerb állampolgárok jellemzően tájékoztatásért fordultak az Egyesülethez, arról hogy milyen lehetőségeik vannak munkavállalással és tanulással kapcsolatban.

A szociális munkás szerint a migráns ügyfelekkel való segítő munkához szükség van empátiára, de olyan speciális ismeretekre is, mint a különböző jogállású külföldiekre vonatkozó jogszabályok, vagy más kultúrák és vallások ismerete, valamint az idegen nyelvtudás.

Iskolai problémaként említi a muzulmán gyerekek vallásgyakorlásának és étkezésének biztosítását. Elmondása szerint a kérdés megoldása mindig összefüggött egy-egy befogadó iskola megtalálásával.

A harmadik országbeli tanulók megítélése, véleménye szerint javult az évek során, hiszen minden gyerek tankötelessé vált, függetlenül attól, hogy milyen jogállású. Véleménye szerint a migráns tanulók oktatásában, nevelésében érintett intézményekben javult a helyzet, hiszen ők is egyre több tapasztalattal rendelkeznek, valamint szakmai kapcsolataik, pályázati lehetőségek is segítik munkájukat.

A harmadik országbeli családok – elmondása szerint – szoros kapcsolatot tartanak fenn a kibocsájtó országgal, és az otthon maradt családtagokkal.

A szociális munkás felhívja a figyelmet, hogy a harmadik országbeli tanulók esetében is ajánlott minden érintett – szülők, családsegítő, szociális munkás, az intézmény (pedagógus) – együttműködésével a nehézségek, problémák átbeszélése és megoldása.

„Én azt gondolom, hogy másképp nem is lehet, nem lehet csak a gyereket úgymond kiemelni a családból, hanem akkor lesz sikeres egy integráció vagy egy beiskolázás a harmadik országbeli gyerekekkel, hogy ha ezt így mindenki közösen csinálja. A pedagógus, az iskolaigazgató, a szociális munkás, a család, szóval itt együtt kell működni mindenkinek, ezt így külön-külön nem lehet senkivel.”

⁴² A kérdezett szociális munkás, Perák Zsuzsanna feladatai közé tartozott, a Békéscsabai Befogadó Állomáson lévő migráns gyerekekkel való foglalkozás is.

3.3.3. Közoktatási intézmények és a pedagógiai szakszolgálat munkatársai

A közoktatási intézmények közül szintén két intézményt kerestünk fel: Budapesten, a Dob utcai Magyar-Angol Kéttannyelvű Általános Iskola és Vendéglátó Szakiskolát, mely viszonylag nagy szakmai múltat tekint vissza a külföldi gyerekek (be)fogadása terén; Szegeden pedig a Móra Ferenc Felnőttoktatási Szakközépiskola és Gimnáziumot, mely jóval kevesebb szakmai tapasztalattal rendelkezik a migráns gyerekek integrációja terén. A Kőbányai Pedagógiai Szolgáltató Központ a kőbányai oktatási intézményekben való terepmunka során került előtérbe, és ajánlás alapján kerestük fel őket.

Az alábbi kérdések jelölték ki a közoktatási intézmények munkatársaival folytatott beszélgetések főbb pontjait:

- A harmadik országbeli tanulókkal való kapcsolat (számuk, származásuk);
- Az iskola szakmai kapcsolatai;
- Harmadik országbeli tanulók oktatása/nevelése (készségek – kompetenciák, nehézségek – könnyebbségek, kulturális különbségek);
- Harmadik országbeli tanulók speciális szükségletei (egzisztenciális, családi háttér, motivációk);
- Harmadik országbeli tanulókkal foglalkozó szakemberek szükségletei.

Magyar-Angol Kéttannyelvű Általános Iskola és Vendéglátó Szakiskola – magyar mint idegen nyelvtanár

A kérdezett⁴³ az ELTE tanárképző karán végzett magyar mint idegen nyelv szakon. 2008 óta tanít a Dob utcai iskolában. Elmondása szerint, már az ELTE-n hallott az iskoláról, mint olyanról, ahol tanulhatnak migráns gyerekek.

Nagyságrendileg 40 gyerek tekinthető valamilyen módon migránsnak a Dob utcában tanuló diákok közül. Közülük azonban nem mindenki tartozik jogilag is ebbe a kategóriába, hiszen például többen vegyes házasságból születtek, vagy időközben magyar állampolgárságot szereztek. A jogilag is migránsnak tekinthetők csoportjában közelítőleg fele-fele arányban vannak a menekültügyi státusszal rendelkezők és az egyéb migránsok. A harmadik országbeli tanulók összetétele is vegyes:

„[...] van Amerikából hat gyerekünk, sőt most hét, a testvérpárok is jönnek. [...] Volt kanadai, aki visszament most. [...] Van kínai fiú, de ő már itt született. Tavaly is volt, tavaly volt egy tajvani fiú is, egy hegedűművész, aki elment zeneiskolába továbbtanulni. [...] Líbiából is vannak, meg van egy koreai fiú is.”

A kérdezett szerint az iskola fő vonzerejét a kéttannyelvűség jelenti, és azt is valószínűsíti, hogy el is terjedt a külföldiek körében, hogy az iskola multikulturális, nyitott szellemiségű.

Tapasztalata alapján a migráns tanulók kezdeti beilleszkedési nehézségei is a nyelvhez köthetőek. Különösen érinti ez a magyarul egyáltalán nem beszélő, idősebb életkorban érkező tanulókat.

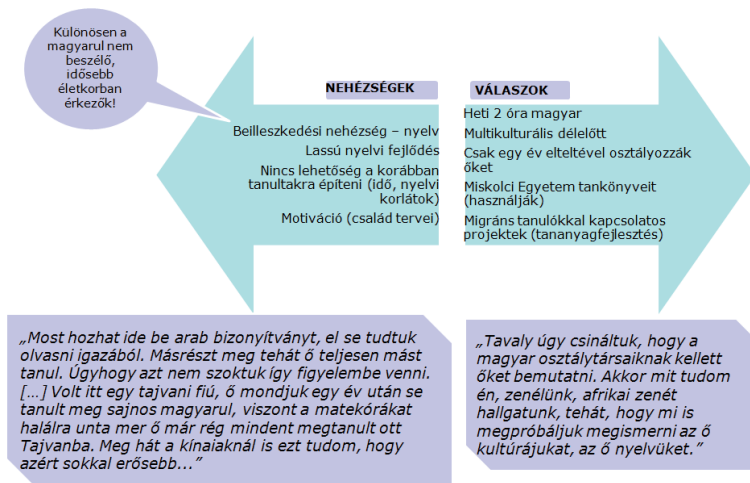
„A kínai anyanyelvűekkel nagyon nehéz, főleg mikor volt olyan, hogy hatodik-hetedikben került ide, ott kellett kezdeni, hogy abc, hát nem tudott ő írni-olvasni se.”

⁴³ Dudás Rita

A harmadik országbeli tanulók magyar nyelvtudása nagymértékben függ attól szerinte, hogy mik a család hosszú távú tervei.

„Egy-kettő nem is olyan motivált például, tehát azt látom, hogy otthon nem nagyon készül, nem nagyon tanulják, úgyhogy van, akivel nagyon nehéz, de aki meg tényleg meg akarja tanulni, vagy tudja, hogy itt marad esetleg, az gyorsan fejlődik.”

9.ábra: Harmadik országbeli tanulók igényei és a rájuk adott válaszok



A nem menekült migráns tanulóknak heti 2 óra magyar mint idegen nyelv áll a rendelkezésére, ami nagyon kevés a tapasztalatok alapján. Ezért is alakult ki az a gyakorlat, hogy a migráns tanulókat csak egy év elteltével osztályozzák. Persze vannak kivételek, a különösen motivált tanulók, akiknél erre hamarabb sor kerül.

„Viszont van olyan fiú, egy koreai, aki tanul itt nálam magyarul, tanul otthon mindennap délután külön tanárral magyarul, és gyönyörűen beszél már. Már matek feladatokat csinál, meg törit tanul. Tehát ő például egy másik véglete annak, hogy milyen gyorsan lehet elsajátítani a nyelvet. Ő remekül halad és őt már osztályozzák minden tantárgyból.”

A korábbi iskolai bizonyítványokra és a külföldi gyerekek által korábban tanultakra nem helyez külön hangsúlyt az iskola, mert sem idejéből, sem energiájából nem telik arra, hogy azokban elmélyedjen, illetve ennek nyelvi korlátai is vannak.

Az Iskola jó kapcsolatokat ápol a Református Menekültmisszióval, a Miskolci Egyetemmel és az ELTE-n az Interkulturális Pedagógiai és Pszichológiai Központtal, az Együtthaladók projekt kapcsán. Az IPPK gyakornokokat is küld rendszeresen hozzájuk. Az iskolák közül a Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolával és a Than Károly Ókoiskola, Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskolával vannak jó szakmai kapcsolatban.

Az iskolai interkulturális pedagógiai programot valósít meg, mely formailag azt jelenti, hogy alkalmaz egy magyar mint idegen nyelv tanárt, illetve biztosítja a migráns tanulók magyar nyelvtanulását. Ezen kívül az iskolában minden évben megszervezik a „multikulturális délelőttöt”.

Hiánypótlónak tekinti a kérdezett a külföldi gyerekek számára, a Miskolci Egyetem által kidolgozott tankönyveket. Több szakórán is használják, tesztelik a könyveket.

A magyar mint idegen nyelv tanár szerint a nem menekült migráns tanulók jellemzően jó anyagi körülmények között élnek, rendezett családi háttérrel rendelkeznek. Sok közöttük a diplomata, kiküldetésben lévő szülők gyereke.

Móra Ferenc Felnőttoktatási Szakközépiskola és Gimnázium – pedagógus

Az iskolában tanuló migráns tanulók között a kérdezett pedagógus⁴⁴ megkülönbözteti a határon túli magyar területekről származókat – Erdély, Vajdaság, Kárpátalja, a vegyes házasságból származókat – pl. arab, üzbec az egyik szülő – és az egyéb harmadik országból származókat – pl. kínai, arab. Ez a hármas felosztás, véleménye szerint jól leírja a magyar nyelvtudásukat is: míg a magyarok területekről származók tökéletesen beszélnek a nyelvet, a vegyes házasságból származók is általában jól, addig az egyéb harmadik országbelieknek jellemzően vannak nyelvi problémái.

A megfelelő nyelvtudással rendelkező migráns tanulók esetében a kulturális különbségeket emeli ki a kérdezett, mint esetleges nehézséget.

„Esetleg azzal lehet gond, hogy ott mások a szokások, esetleg mások a kifejezések, másképp használják ugyanazt a szót és akkor félreértések miatt előfordul, hogy a gyerekek csúfolják, vagy a tanárok nem értik meg.”

A kérdés megoldását kortárs, migráns-segítők bevonásával tartaná szerencsésnek megoldani.

„És akkor e miatt jó lenne inkább elbeszélgetős 1-2 óra, vagy délután, ahol erről szó van már az ideérkezettek számára. Én úgy gondolom, hogy ez igazából akkor működne, hogy ha a már több éve itt lévő, ugyanarról a területről érkezett diák avatná be ezekben a dolgokba, hogy erre és erre figyelj.”

A helyi kultúra, szokások migráns tanulók általi elsajátítása mellett, a kérdezett pedagógus kiemeli a tanárok érzékenyítését, a kulturális különbségek tudatosítását is.

„Úgy ahogy más kisebbség, aki országunkban él, itt gondolok konkrétan, tudod, hogy mire gondolok, nagyon sok van a mi iskolánkban ilyen és velük is másként kell egy kicsit beszélni és foglalkozni azért, hogy ne sértsük meg, mert nekik is megvannak a saját szokásaik hagyományaik. [...] Például, ha a lányok nem szívesen tesznek, akkor nem kell erőltetni, mert ők hosszú haj, hosszú szoknya, mit tudom én, akkor valami mást csináljanak abban a csoportban. Na, most ugyanúgy itt is érdemes tudni azokat, szerintem előbb-utóbb lesznek kínai tanulóink. Hogy a kínaiaknál, mit tudom én, mikor van a tavasz ünnepe náluk, az újév, az máskor van.”

A migráns tanulók tárgyi tudásában nem tapasztal a kérdezett pedagógus nagy eltérést, valamint kiemeli, hogy a hozzájuk járó magyar diákok többsége nem kimagasló képességű, amivel a külföldiek bőven lépést tudnak tartani.

A vajdasági tanulókra jellemző, hogy érettségi után az iskola által indított technikai képzésben tanulnak tovább.

Az iskola pedagógiai programjában nem nevesítettek a migráns tanulók, de az integrációs programjukba beleértik őket is.

⁴⁴ A szegedi intézmény vezetőpedagógusa Krammer Erika, matematikát, valamint ön- és társismeretet tanít.

A migráns tanulókkal való foglalkozás, a kérdezett szerint, toleranciát, empátiát és nyitottságot igényel. Ilyen tárgyú képzéseken a tanári kar többsége már részt vett.

A kérdezett szerint, a harmadik országbeli tanulók többsége a szülők munkavállalása miatt érkezik az iskolába. Előfordul, hogy a tartózkodás feltételeinek teljesítése is gondot okoz a családoknak. A gyerekek egy részét megviseli a váltás. Az iskola szociális munkással, és mediátorral is segíthet a problémás esetekben.

A pedagógus hasznosnak tartaná, különösen abban az esetben, amennyiben nagyobb számban jelennek meg migráns tanulók, ha lehetőségük lenne olyan képzésben részt venni, ahol ismereteket kapnának a kérdéses csoportra vonatkozó jogszabályokról és egyéb interkulturális ismeretekről.

„Jó lenne, egy olyan tájékoztató előadás, vagy elbeszélgetés, ahol egyrészt a jogi dolgait. Tehát arról tájékoztatnának minket mi vár ránk. Vagy mi az a kötelező, amit nekünk meg kell csinálni. Illetve, hogy mire figyeljünk, hogy mit nem szabad. [...] A másik pedig, ami specifikusan, de hát az nyilván minden országra más. Nem mindegy, hogy kínai jön hozzánk, egy vietnámi, vagy egy úzbég. És, hogy mire kell figyelni, már az ő kultúrájuk és hagyományaik szempontjából.”

Kőbányai Pedagógiai Szolgáltató Központ – intézményegység-vezető

Az intézmény közvetett módon kerül kapcsolatban migráns tanulókkal a kerületi óvodákban, iskolákban általuk bonyolított szakmai programokon, valamint a nevelőtestületi értekezletek során.

„Egy tanulmányi versenyen voltam, az volt a témája, hogy az ókori Görögország. [...] itt is volt egy vietnámi páros, és nagyon érdekes volt, ami megmutatkozott a migráns gyermekekre, hogy nagyon gyors felfogó- és reakcióképességük voltak ezek a gyerekek. Mindent vagy semmit vetélkedő formájában szervezték ezt a versenyt, tehát egy nyomógombot kellett megnyomni, és akkor válaszolhattak a kérdésre. És ez kiemelkedő volt ebben a versenyben, hogy nagyon-nagyon sok kérdésre ők tudták a választ, mert annyira gyorsan nyomták meg a gombot, és helyes választ is adtak.”

Az intézményvezető⁴⁵ tapasztalatai túlmutatnak a szinte sztereotipikus, kiváló képességekkel, kitartással, szorgalommal rendelkező távol-keleti tanuló képén, mikor a nyelvi hiányosságokból, kulturális különbségekből fakadó problémákra is kitér.

„Olyan tapasztalatom is volt, egy órát látogattam egy iskolában, hogy végső soron ott van a gyermek a tanórán, és nem történik vele semmi. Tehát nem reagál, nem kérdez, nem válaszol a kérdésekre, egyszerűen csak jelen van, és ugye érdekes lenne megtudni azt, hogy mi történik ez alatt az idő alatt a gyermekkel.”

A fenti problémára a differenciált oktatásban látja a megoldást, ami egyéni szinten képes az ismereteket, a magyar nyelvtudás szintjét felmérni, majd azokat a képességeket fejleszteni, melyek gátolják a tanórai keretekbe való bekapcsolódást.

A migráns tanulókkal való foglalkozás aktualitását egy megnyíló pályázati

⁴⁵ Herczeg Katalin

lehetőség⁴⁶ adja az intézménynek. Terveik szerint két-két kerületi óvodát és általános iskolát⁴⁷ vonnak be a megvalósítandó projektbe. Előzetes felmérésük szerint a kerületben kimagasló a migráns tanulók száma a kőbányai piac vonzáskörzete miatt. A kerületi iskolákban elsősorban kínai, vietnámi, ukrán és román tanulók sorolhatók a migráns gyerekek csoportjába.

A projekt többek között arra kíván választ adni, hogy milyen speciális módszerekkel lehet a migráns tanulókat tanítani.⁴⁸ Hangsúly kerül egyéni fejlesztési tervek kidolgozására és megvalósítására, valamint a migráns tanulók értékelésére. A migráns tanulókhöz illeszkedő megismerési, fejlesztési, értékelési módszerek kidolgozása és alkalmazása mellett a szülőket is meg kívánja célozni a program.⁴⁹

Az intézmény nyomon követi a Miskolci Egyetem Együtthaladó EIA projektjét és kiemelkedően jól tartja, olyannyira, hogy ki kívánják terjeszteni a kerület minden iskolájára.

„Valamennyi korlátozott nyelvi kódú gyermek számára egy nagyon hasznos nyelvi fejlesztő program, amivel a Szent László Iskola dolgozik, és az önkormányzat támogatásával és kifejezett kérésére mi próbáltuk ezt a programot kerületi szinten megszervezni. Tehát hogy nem csak a Szent Lászlós diákok, hanem a kerületben lévő 12 általános iskolából az igazgató kollégák segítségével behívni egy programba olyan gyerekeket, olyan migráns gyerekeket, akik szívesen részt vesznek, és akiknek mindenképpen hasznos lehet egy ilyen programban való részvétel.”

A program kiterjesztésének nehézsége egyelőre abban rejlik az intézményvezető szerint, hogy a migráns tanulók alacsony számban vesznek részt a foglalkozásokon, melynek egyik fő oka lehet, hogy nem a gyerekek iskolájában, hanem egy külső helyszínen kerül sor a foglalkozásokra.⁵⁰ Továbbá a mérsékelt érdeklődésben szerepet játszhat az is, hogy az érintett tanulók szüleivel is nehéz a kapcsolattartás a nyelvi korlátok miatt.

A kerületi oktatási, nevelési intézményekkel jó szakmai és személyes kapcsolatokat ápol az intézmény. Az utóbbi években megvalósított pályázatuk⁵¹ aktualizálta a régió iskoláival és óvodáival való együttműködést. A pályázat többek között olyan kompetenciaalapú óvodai programot dolgozott ki, mely külön fejezetben tárgyalta a multikulturális nevelést, és a differenciált bánásmód elvét kiterjesztette a migráns gyerekekre is.

„Ebben a programcsomagban kifejezetten volt egy ilyen külön fejezet, hogy a migráns gyermekekkel, szüleikkel való bánásmód, a felénk való fordulás. Az alapelve az volt ennek az egésznek, hogy nincsenek különböző értékű kultúrák, minden kultúra ugyanolyan értékes attól, mert más. És hogy nekünk is törekednünk kell arra, hogy amellett, hogy beillesztjük a gyerekeket a mi kultúránkba, és a mi társadalmunkba, és hogy abba az irányba fejlesztjük őket, hogy a mi társadalmunkban tudjanak helyállni és boldogulni, amellett gondot kell fordítani arra is, hogy az identitásukat megőrizték és a saját hagyományaikat ápolhassák.”

⁴⁶ „Migráns tanulók a magyar közoktatásban” című TÁMOP pályázat

⁴⁷ A Szent László Általános Iskola és a Bem József Általános Iskola is kutatásunk helyszínéül szolgált.

⁴⁸ Például tanulás módszertani ismeretek nyújtásával, melyek abban segítik a migráns tanulókat, hogy miképpen célszerű az egyes tantárgyak tanulása, vagy, hogy például milyen szövegelemzési módszerek vannak, amelyek segítik a tanulást.

⁴⁹ Olyan érzékenyítő tréningek szervezésével, mely kölcsönösen közelebb hozza a magyar illetve a más kultúrát a szülőkhöz.

⁵⁰ A beszélgetés időpontjához képest 1 hónappal korábban indult a kezdeményezés.

⁵¹ Kompetencia alapú oktatás elterjesztése a dél-pesti régióban

Az intézményvezető szerint, a program nyomán különböző kezdeményezések születtek óvodákban, ahol a kínai és vietnámi kultúra egyes elemeit helyezték egy-egy foglalkozás középpontjába. Követendő példaként említi azokat a próbálkozásokat, ahol hangsúly kerül nemcsak egy számunkra „egzotikus” kultúra bemutatására, hanem a magyar kultúrával, szokásokkal összhangban történik a kultúrák és képviselőik egymással való kölcsönös megismerkedése. A Szolgáltató Központ úttörő szerepet vállalt a kerületben a kompetencia alapú oktatás elterjesztésében és a migráns tanulók befogadása terén is hasonló szerepre készül.

„Megmutatni azt, hogy hogyan lehet, hogyan lehet másképpen, szemléletformálón befogadni azokat, akik itt élnek Magyarországon, és hát nem tudni, hogy milyen hosszú ideig, lehet, hogy 5 évig, 10 évig, de, de itt vannak közöttünk, és, és jó lenne, hogy ha ők is eredményes tanításban, tanulásban, életben vehetnének részt.”

3.3.4. Oktatáspolitikai döntéshozók

Az oktatáspolitikai döntéshozók⁵² közül egy korábban aktív és egy jelenleg aktív szakemberrel készítettünk interjút.

Az alábbi kérdések jelölték ki a közoktatási intézmények munkatársaival folytatott beszélgetések főbb pontjait:

- Migráns tanulókkal való kapcsolat (személyes motivációk, szakmapolitikai kérdések);
- Migráns tanulók versus közoktatás (oktatáspolitikai, MIPEX, Interkulturális pedagógia);
- A harmadik országbeli tanulók (jellegzetességei, harmadik országbeli tanulók versus közoktatás);
- Az oktatáspolitikai döntéshozó szakemberek szükségletei.

A volt oktatáspolitikai szakértő szerint a kormányváltás óta a migráns tanulók kérdése jelentéktelenné vált a magyar közoktatásban, amit azért nehezményez különösen, mert véleménye szerint kis ráfordítással – ellentétben a nyugati országokkal – jobb megoldásokat lehetne alkalmazni.

„Magyarországon a probléma annyira kicsi, hogy kis jóindulattal, kevés pénzzel, nagyon jó eredményeket lehetne elérni.”

Problémásnak tartja, hogy a migráns tanulók oktatása és nevelése csupán iránymutatás maradt és nem vált a Nemzeti alaptanterv részévé,⁵³ így nem is válhat a jövőben sem az iskolai pedagógiai program szerves részévé. Véleménye szerint sajnálatos, hogy megszűnt a korábban általa vezetett migráns munkacsoport, ami összehozta a kérdésben érintett állami és civil feleket. Továbbá nehezményezi, hogy a minisztériumi honlapok nem tartalmazznak fontos

⁵² Forgács András volt oktatáspolitikai szakértő az Európai Unió Kapcsolatok Főosztálya munkatársaként, többek között a migráns munkacsoport létrehozója. Kozma László jelenlegi oktatáspolitikus – főtanácsos - feladatai között szerepelt a külföldi bizonyítványok honosítása, valamint a migráns tanulókra vonatkozó jogszabályokkal, kedvezményekkel kapcsolatos tájékoztatás.

⁵³ A Nemzeti alaptanterv, mely 2013 szeptemberétől lép hatályba, ugyan több esetben kitér az interkulturális kompetenciára – leginkább a nyelvtanulás célrendszere keretében – azonban a migráns tanulókra csupán egy lábjegyzetben utal. (MAGYAR KÖZLÖNY • 2012. évi 66. szám, pp. 10680.)

információkat, statisztikákat, valamint a migráns portált sem gondolják már.

A jelenlegi oktatáspolitikus⁵⁴ szerint a migráns tanulók helyzete nehezebb Magyarországon, mint a tradicionálisan sok migránst befogadó országokban, mert a magyar tanterv nem nyújt kapcsolódási pontokat saját kultúrájukhoz, nyelvükhöz. A Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola kivételével nem léteznek olyan közoktatási intézmények, amelyek a magyar tanulók igényei mellett a migráns tanulók igényeire is ugyanolyan súlyt tudnának fektetni.

Abban mindkét kérdezett egyetért, hogy nagyon nehéz általános érvényű következtetéseket levonni a migráns – különösen a harmadik országbeli – tanulókra vonatkozóan, azok alacsony száma miatt. A volt oktatáspolitikus szerint az OECD országokban fellelhető migráns tanulókra vonatkozó statisztikák közül, például a tanulók teljesítményére vonatkozóak nem reprodukálhatóak, mert a migráns tanulók hazai kis aránya miatt azok statisztikailag nem értékelhetőek.

A jelenlegi oktatáspolitikus szerint a migráns tanulók tekintetében a fő problémát a nyelvi nehézségek jelentik, valamint a tanulók, illetve a szülei motivációhiánya. Véleménye szerint az alaptanterv sokféle érték oktatására bátorít és a magyar gyerekek is befogadók.

A sok pozitívum ellenére, szerencsésebbnek tartaná, ha az állami normatíva automatikusan járna a migráns tanulók után, és nem határidőhöz kötött pályázati úton valósulna meg.

„Itt határidők vannak, és őszintén szólva, itt jobbnak tartanám a normatívát. Tehát hogyha jön egy migráns tanuló, akkor annak legyen egy normatívája még akkor is, ha a főnökömnnek az volt a véleménye hogy olyan kevesen vannak, hogy ebből ne csináljunk országos szabályt.”

Mivel a migráns tanulók az ország és a főváros területén szétszórta jelennek meg, ezért véleménye szerint valamilyen szintig minden iskolának fel kellene készülnie a fogadásukra. A migráns tanulók iskolai integrációja érdekében fontosnak tartaná, hogy a pedagógusképzés is legalább egy kurzus erejéig foglalkozzon a kérdéssel, valamint legyenek olyan tankönyvek, melyek a magyarul nem vagy gyengén értők számára is hatékony segítséget nyújtanak a tanuláshoz.

A migráns tanulók csoportja véleménye szerint nagyon heterogén csoport, azért is jelent komoly problémát az általános érvényű integrációs program kidolgozása számukra.

⁵⁴ 2012 februárja óta Kozma László is nyugdíjas.

4. Fókuszcsoportos beszélgetések

4.1. A részkutatás módszertana: tervezés és megvalósítás

A fókuszcsoportos beszélgetések kiemelt céljaként tűztük ki, hogy – a szakértői interjúkkal megkezdett úton továbbhaladva – a harmadik országbeli tanulókkal napi szintű kapcsolatban lévő pedagógusok tapasztalatai nyomán feltárjuk a migráns tanulók iskolai integrációját támogató és gátló tényezőket.

A módszer kiválasztását az motiválta, hogy a létrejövő keretek között a beszélgetés résztvevői oldott közegben tudják megosztani az adott témára vonatkozó élményeiket, tapasztalataikat, valamint a csoportdinamikai folyamatoknak köszönhetően olyan tartalmak is felszínre kerülhessenek, melyek egy interjú keretében rejtve maradnának.

A cél elérése érdekében 10 darab csoportos beszélgetést folytattunk le általunk kiválasztott intézményekben. A bevont oktatási intézmények egy részével korábbi szakmai kapcsolatok, másik részével szakmai ajánlás alapján vettük fel a kapcsolatot. Eredetileg Budapesten 6, Szegeden 4 db fókuszcsoportos beszélgetést terveztünk. Az általunk megkeresett fővárosi oktatási intézmények (30) közül azonban összesen 5-ben vállalták a részvételt:⁵⁵ ezek közül három általános iskolában,⁵⁶ egy általános iskola és gimnáziumban,⁵⁷ illetve egy gimnáziumban.⁵⁸ Ennek megfelelően Szegeden eggyel több, azaz összesen 5 db fókuszcsoportot szerveztünk 4 oktatási intézmény – 2 általános iskola⁵⁹ és 2 középiskola⁶⁰ – pedagógusainak, illetve az Agora Alapítvány a Társadalomkutatásért mentorainak⁶¹ részvételével. Ez utóbbi fókuszcsoport érdekessége, hogy a beszélgetésen résztvevő mentorok azokkal az oktatási intézményekkel vannak kapcsolatban, melyekkel a szegedi fókuszcsoportos beszélgetéseket lefolytattuk, vagyis segítségükkel a harmadik országbeli tanulók iskolai integráltságát így két oldalról is megvizsgálhattuk.

A fókuszcsoportos beszélgetéseken összesen 47 személy vett részt.

A félig strukturált guide az alábbi kérdések mentén jelölte ki a beszélgetések főbb pontjait:

- Migráns tanulók az iskolában (számosságuk, összetételük, csoportjaik);
- Harmadik országbeli tanulók az iskolában (számosságuk, összetételük, kapcsolatfelvétel, magyar nyelvtudás);
- Harmadik országbeli tanulók oktatása/nevelése (készségek – kompetenciák, nehézségek – könnyebbségek);
- Harmadik országbeli tanulók speciális szükségletei (szülői háttér, motiváltság);
- Harmadik országbeli tanulókkal foglalkozó pedagógusok szükségletei.

⁵⁵ A viszonylag alacsony részvételi hajlandóságban az is szerepet játszott, hogy az iskolák egy jelentős része nem érezte magát kutatásunk célcsoportjába illőnek (csak néhány harmadik országbeli tanulójuk van, vagy szinte kizárólag menekült gyerekekkel foglalkoznak, valamint migráns tanulók többsége már magyar állampolgárságot szerzett).

⁵⁶ Bem József Általános Iskola, Eötvös Lóránd Általános Iskola, Szent László Általános Iskola.

⁵⁷ ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola.

⁵⁸ Ady Endre Gimnázium.

⁵⁹ Arany János Általános Iskola és Madách Imre Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola.

⁶⁰ Móravárosi Szakközép- és Szakiskola és SZTE Ságvári Endre Gyakorló Gimnázium.

⁶¹ www.migransmentor.eu

A beszélgetéseket megelőzve, számos külső körülményt⁶² megismerve, előfeltételeztük, hogy

- a budapesti iskolákban jelentősebb a harmadik országbeli tanulók jelenléte, mint a szegedi iskolákban, valamint míg az előbbieken a távolkeleti (kínai és vietnámi) diákok teszik ki a harmadik országbeli tanulók többségét, addig az utóbbiakban nem számolhatunk egyetlen országból származók dominanciájával sem;
- a Szeged környéki településeken – különösen a szerb határhoz közel esőben – még mindig a szerbiai magyar diákok vannak túlsúlyban a harmadik országbeli tanulók halmazán belül, azonban a szegedi iskolákban arányuk nem kimagaslóan nagy.

4.2. A részkutatás általános üzenetei

A fókuszcsoportos beszélgetéseken résztvevő pedagógusok és mentorok, a harmadik országbeli tanulók iskolai integrációjával kapcsolatos tapasztalatait az alábbiakban összegezzük.

- A fókuszcsoportok tapasztalatai alapján minél több ismerettel és gyakorlattal rendelkezik egy iskola a harmadik országbeli tanulók oktatásával kapcsolatban, a pedagógusok annál árnyaltabban látták a csoport szükségleteit.
- A pedagógusok egy része ismeri, de hétköznapi szinten nem használja a harmadik országbeli tanuló kifejezést.
 - Míg a megkérdezett budapesti iskolákban jellemzően a kínai és vietnámi származású tanulók teszik ki a harmadik országbeli tanulók legnagyobb részét,
 - addig a szegedi iskolákban a vajdasági magyar tanulók jelentették a közelmúltig a harmadik országbeli tanulók legnépesebb csoportját. (Jelenleg egyetlen származási ország sem emelhető ki e tekintetben a Tisza parti városban).
- Számottevő a különbség a két város iskoláiba járó harmadik országbeli tanulók számát tekintve:
 - Budapesten, a kiválasztott iskolákban osztályonként átlagosan 2-3 harmadik osztálybeli tanulóval kell számolni;
 - Szegeden ennél jóval ritkább a harmadik országbeli tanulók előfordulása, általában osztályonként 1-1 fő.
- A pedagógusok határozott különbséget tesznek a menekült és a harmadik országbeli tanulók között, kiemelve a menekült gyerekek oktatásának, és beilleszkedésének nehézségeit.
- A kutatásban résztvevő oktatási intézmények egyike sem nevesíti külön a migráns tanulókat pedagógiai programjában, illetve interkulturális pedagógiai programmal sem rendelkeznek.
 - Ennek ellenére különösen a budapesti iskolákban, megvalósítanak interkulturális programokat.
- A legtöbb iskolában az osztályfőnök és a szaktanárok érdeklődésén, aktivitásán múlik, hogy mennyi és milyen jellegű segítséget kapnak a harmadik országbeli tanulók.

⁶² Ideértve a harmadik országbeli tanulók országos szóródásának egyenlőtlenességét, az egyes érintett városokat és feladatellátási helyeket domináló kibocsájtó országokat.

- Az aktív és érdeklődő osztályfőnök jelenléte mellett, általában azokban az osztályokban foglalkoznak a harmadik országbeli tanulók kultúrájával, ahova több más kultúrájú tanuló is jár.
- A pedagógusok többsége szerint nem szükségesek speciális kompetenciák a harmadik országbeli tanulókkal való foglalkozáshoz:
 - Sőt inkább könnyebbségekről – motiváltság, kiemelkedő tanulmányi eredmények, a tőlük kapott tisztelet – számoltak be a velük való munkáról, az „átlag” magyar tanítványaikkal összehasonlítva;
 - A tapasztaltabb pedagógusok szerint nehézségeket is rejt e tanulói csoport oktatása. Így a távol-keleti gyerekeknél a nyelvi hiányosságokból fakadó problémák mellett a kulturális különbségek – túlzott udvariasság, félnétség miatt nem kér segítséget, nem kérdez – és a családok sajátos élethelyzete – eltérő normák, elvárások – is megnehezítheti a tanárok dolgát.
- A pedagógusok jelentős része szerint a nem magyar anyanyelvű harmadik országbeli tanulók elsősorban a magyar nyelv tanulásában igényelnének külön foglalkozást, de erre legtöbbször nincs lehetőség.
 - A kínai, vietnámi szülők ezt a problémát általában úgy orvosolják, hogy magántanárhoz járatják gyerekeiket.
 - A korrepetálásban a budapesti pedagógusokat a harmadik országbeli tanulók számára készült speciális tankönyvcsomag is segítheti, a szegedi pedagógusokat pedig a migráns mentorok.
- A kínai, vietnámi tanítványokkal is foglalkozó pedagógusok jelentős különbséget látnak a távol-keleti és a magyar családmodell között. Véleményük szerint, míg a magyar családokban a gyereket mintegy megkímélik minden problémától és felelősségtől, addig a távol-keleti családokra éppen a fordítottja igaz: a gyerekek felelősségvállalásra való szocializációja kicsi korban kezdetét veszi.
 - További különbségként emelték ki: a távol-keleti családmodell hierarchikusabb szerkezetét, az idősek tiszteletét.
 - A gyerekek felnőtt szerepeit (kisebb testvérek felvigyázása, hivatalos ügyekben való eljárás, tolmácsolás) egyrészt kultúrájukból, másrészt a jelenlegi élethelyzetükből eredeztetik.
- A harmadik országbeli szülőkkal való kapcsolattartást tekintik a pedagógusok a legnehezebb feladatnak (nyelvi korlátok).
- A kínai, vietnámi tanulókat oktató pedagógusok szerint e tanulók alkalmazkodóak és könnyen beilleszkednek az osztályközösségbe.
 - A magyar osztályközösséghez való alkalmazkodás érdekes jelenségeként említették, hogy a távol-keleti tanítványok többségének van magyar keresztnéve is.
 - A távol-keleti tanulók nemcsak az iskolában vesznek részt magyar származású osztálytársaikkal, de – a pedagógusok szerint – iskolán kívül is szívesen töltik velük együtt az időt. (Habár a középiskolás korosztályra háruló többletszerepek miatt nem egyszer egymást kizáró elvárásoknak próbálnak megfelelni e tanulók.)

- A szegedi pedagógusok tapasztalatai szerint a vajdasági magyar tanulók beilleszkedése szinte problémamentesnek mondható.
- Azonban az az egy-egy harmadik országbeli tanuló, aki látható mássággal kerül be egy osztályba, szinte automatikusan kiváltja a fehér többség ellenérzését.
 - Tapasztalataik szerint a roma gyerekekkel kapcsolatos negatív érzéseiket vetítik ki a hasonló bőrszínű gyerekekre.
 - Amennyiben hiányzik a pedagógus empatikus és határozott fellépése, a beilleszkedés folyamata akár hosszú időre is elakadhat.
- A kérdezett pedagógusok egy jelentős része Szegeden is úgy érzi, hogy nincs szüksége semmifajta segítségre a harmadik országbeli tanulókkal való munkához.
- A pedagógusok másik fele egy-egy korábban már tárgyalt nehézséget – nyelvtudás hiánya, kulturális különbségek – emelt ki, melyek megoldásában lenne igénye segítségre.
- A kutatásban résztvevő (budapesti és szegedi) pedagógusok többsége elutasította a harmadik országbeli tanulókkal kapcsolatos képzéseket, tréningeket.
 - A legtöbben a korábbi továbbképzések eredménytelenségére, haszontalanságára hivatkoztak.
 - Csupán a pedagógusok töredéke gondolkodott el azon, hogy milyen lenne, egy számukra hasznos képzés a témában.
 - A képzésre nyitott pedagógusok körében is megfigyelhető egyfajta szabadkozás azt illetően, hogy a hiányzó ismereteket autodidakta módon már régen megszerezhették volna.
- A szakmai kapcsolatok, jó gyakorlatok iránt érdeklődő budapesti pedagógusok az EIA által támogatott „Együttthaladó” program keretében kifejlesztett tankönyvcsomagot emelték ki, míg a szegediek a szintén EIA támogatású „Mentorprogrammal az integrációért” projektet.

4.3. A fókuszcsoporthoz beszélgetések: az elhangzottak részletesen

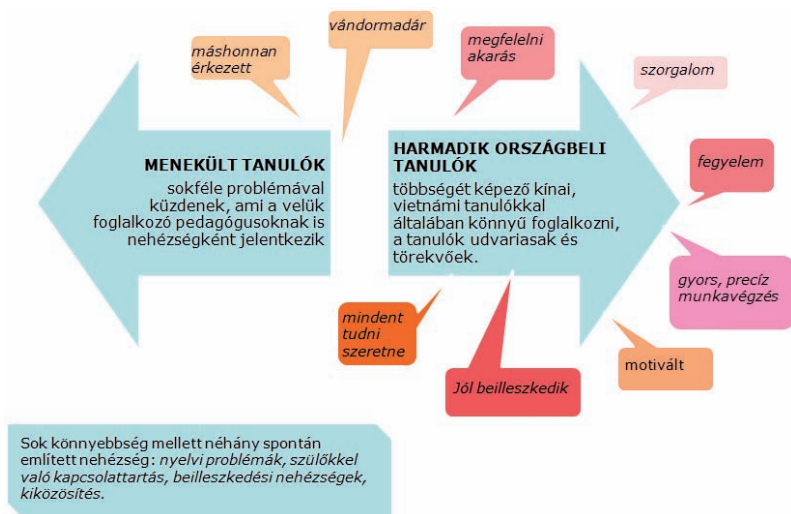
4.3.1. Migráns tanulók az iskolában

A „migráns tanuló” kifejezés hallatán, szinte minden csoportban többen saját migráns tanítványaikra gondoltak és az ő nevüket említették.

Van, ahol a migráns tanuló egyáltalán nem bevett, vagy csak az utóbbi pár évben meghonosodott kifejezés a pedagógusok körében.

„Nekem régen abszolút nem jutott róla semmi eszembe, tehát mostanában van az, amióta olyan sokat foglalkozunk ezzel a témával, azóta. De a migránsoknál kifejezetten nekem a kínaiak meg a vietnámiak... tehát a harmadik országból, földrésről érkezettek jutnak rögtön eszembe.”⁶³

10. ábra: Harmadik országbeli tanulók – első asszociációk



A budapesti pedagógusokból a távol-keleti diákjaikkal kapcsolatos pozitív tapasztalataikat hívta elő spontán módon a kérdés.

„Másság elfogadása, tolerancia, most én könnyű helyzetben vagyok. Most, hirtelen nem számoltam össze, hogy hány migráns gyerek van nálam, de egy öt-hat-hét talán, van kínai, vietnámi, mongol gyermekek, és csupa pozitív tapasztalat.”

A szegedi pedagógusok pedig a szerbiai magyar tanulókat emelték ki a magyar tanulók közül.

„Hogyha azt hallom, hogy külföldi diák, akkor a szerbiai magyar gyerekek szorgalma, tiszteletudása, viselkedése, hogy így mondjam, ami pozitív irányban különbözik a mi diákjainktól.”

⁶³A következőkben az idézetek a fókuszcsoporthoz beszélgetésen résztvevő pedagógusoktól és mentoroktól származnak. Ellenkező esetben külön jelöljük a forrást.

A migráns tanulók oktatásával kapcsolatosan a pedagógusok spontán módon lényegesen több könnyebbséget említettek, mint nehézséget. Az említett nehézségek között első helyen szerepeltek a nyelvi problémák⁶⁴ és a beilleszkedéssel együtt járó egyéb nehézségek, amit különösen nagy empátiával fogalmaztak meg a kérdezettek.

„Én mindig azt gondolom el, hogyha én lennék az ő helyében, egy idegen országban, akkor én mit kezdenék magammal és neki milyen nehéz lehet.”

„Hogy nem lehet könnyű dolga a mai iskolarendszerben.”

A pedagógusok egy kisebb része további problémaként említette a fogadó társadalom, (osztály)közösség elutasító magatartását a mássággal szemben.

„Nehéz neki Magyarországon.”

„Nekem az a meglátásom, hogy sok esetben a gyerekeket, főleg elsősben, amíg meg nem ismerik, kiközösítik. Bórszínük miatt, esetleg a nem tökéletes magyar nyelvtudásuk miatt, a szüleik láttán és a más szokások, amelyeket hoztak.”

4.3.2. Harmadik országbeli tanulók az iskolában

A fókuszcsoportokon résztvevő pedagógusok jellemzően először az iskolán keresztül kerültek kapcsolatba migráns gyerekekkel. Mind Budapesten, mind Szegeden a pedagógusok legelső, harmadik országbeli tanulókkal való tapasztalatai a 90-es évek elejére tehető, a határon túlról (elsősorban Romániából és Szerbiából) érkező, magyar nemzetiségű tanulók nagyobb számban történő megjelenésekor.

„Hát, talán kezdődött az erdélyiekkel. Ugye ahol nem nagyon vettük észre, mert ők magyarul beszéltek, és csak néha akkor derült ki... az osztályfőnöknek nyilván hamarabb, amikor az állampolgárságiért el kellett menni, vagy le kellett tenni az állampolgársági vizsgát.”

A megkérdezett budapesti iskolákban jellemzően a kínai és vietnámi származású tanulók teszik ki a harmadik országbeli tanulók legnagyobb részét. A tapasztalatok szerint a 2000-es évek elejétől kezdve jelentek meg az oktatási intézményekben, létszámuk azóta folyamatosan növekszik. A frekvenciált iskolákban (amelyek pl. a piachoz, kereskedelmi központokhoz vagy nagykövetséghez vannak közel) mostanra osztályonként átlagosan 2-4 migráns tanuló is megjelenik. Az első osztályokba jelentkező gyerekek közül egyre többen már Magyarországon születtek, magyar állampolgárságúak és magyarnak vallják magukat.⁶⁵

A szegedi iskolákba a délszláv háború idején nagy létszámban érkeztek vajdasági magyar nemzetiségű tanulók. A pedagógusok a fókuszcsoportok során róluk tettek leginkább említést, velük kapcsolatban vannak csoportos tapasztalataik, habár számuk jelentősen csökkent az utóbbi években.⁶⁶ Osztályaikban az egyéb, harmadik országbeli tanulók elvéve jelennek meg, általában osztályonként 1-1 fővel. Így ezeket a tanulókat egyedi esetként látják a pedagógusok, nem tudtak erre a csoportra jellemző tulajdonságokat, általánosságokat megnevezni.

⁶⁴ Ideértve a szülők nyelvi problémáit, és ebből következően a szülőkkel való kapcsolattartást is.

⁶⁵ A fókuszcsoportos beszélgetések során a harmadik országbeli tanulókkal kapcsolatos tapasztalatokra koncentráltunk.

⁶⁶ A magyar felmenőkkel rendelkező külföldiek egyszerűsített honosítása is bizonyára szerepet játszik a harmadik országbeli, szerbiai magyar tanulók csökkenő számában.

„A 90-es évek elején növekedett az Erdélyből jövők száma, azután a délszláv háború idején határozottan megugrott a vajdasági magyar gyerekek száma, sőt kifejezetten a fiúk voltak többen. Most beállt egy ilyen egyensúly, hogy 2-3 vajdasági tanítványunk van, azt hiszem... szóval 2-3, ez egy ilyen állandónak mondható szám, gyakorlatilag itt a 720 fős létszámban. Tehát ők azért elenyésző mennyiséget alkotnak.”

Speciális helyzetű a szegedi kéttanítású nyelvű iskola, ahol a tagozat indulása óta minden osztályban van 1-1 migráns gyerek.

A fővárosi iskolákhoz képest Szegeden nagyobb a külföldi tanulók fluktuációja a családok akár Magyarországon belüli, akár külföldre történő költözése miatt.

„Vándorlás van, olyan értelemben, hogy jönnek, pár évig itt tanulnak, vagy itt dolgoznak a szüleik, aztán lehet, hogy a világ másik tájára indulnak tovább. El is költöztek Pestre, tehát országon belül is költöznek, a munkahelyek után mennek szerintem. Ha nem is mennek ki az országból, én ezt vettem észre, hogy Pestre mennek, tehát főleg, akik a kereskedelemben dolgoznak, oda mennek, ahol jobb a megélhetésük.”

A tanulók származási országát tekintve a pedagógusok elsősorban kínai és vietnámi, illetve ukrainai, szerbiai (magyar nemzetiségű) tanulókkal kerülnek kapcsolatba. E csoportok mellett megjelennek egyéb harmadik országból érkező tanulók is, de ők egyedi eseteket képviselnek. A megkérdezettek, az eddig felsoroltakon kívül, a következő állampolgárságú tanulókkal kerültek kapcsolatba: algériai, amerikai, azeri, bolgár, brazil, japán, kazah, lengyel, mongol, nigériai, orosz, örmény, szír, török, üzbec, venezuelai.

A pedagógusok egy része ismeri, de hétköznapi szinten nem használja a harmadik országbeli tanuló kifejezést. Ennek ellenére a kulturális jellemzők alapján külön csoportként beszélnek a kínai-vietnámi és a határon túlról érkezett magyar tanulókról.

Egyes iskoláknak van korábbi tapasztalata menekült gyerekekkel. A pedagógusok határozott különbséget tesznek a menekült és a harmadik országbeli tanulók között, kiemelve a menekült gyerekek oktatásának, nevelésének és beilleszkedésének nehézségeit.

„Lehet, hogy az az oka ennek, hogy a kínai, mongol, vietnámi, tehát a távol-keletről ide mondjuk, a feltörekvő középosztály érkezik, akinek céljai vannak úgy ebben az országban. A menekültek pedig lehet, hogy egy másik rétegből érkeznek, akiknek valamiért ott kellett hagyniuk az országát. Mert ott kellett, hogy hagyják az országukat, és nincsenek ilyen típusú elképzeléseik, vagy céljaik, csak egy kellemetlen szituációból akartak kimenekülni.”

Kapcsolatfelvétel az iskolával

A fővárosi iskolák esetében a tanulók iskolaválasztását bizonyos színterek közelsége határozza meg (pl. kínai piac, kereskedelmi központ, ahol a szülők dolgoznak, nagykövetség, lakótelep, ahol sok harmadik országbeli állampolgár lakik, stb.).

Ezen kívül az egyes iskolák híre szájhagyomány útján is terjed a harmadik országbeli közösségeken belül. A szülők a fiatalabb testvéreket leggyakrabban ugyanabba az iskolába íratják, ahová a nagyobbik is járt.

„Itt a piac közel és van ismerős, hallottak már róla. Itt a lakásuk a telepen. Sok eladó lakás van, hát viszonylag sok a lakótelepen, amit még ki is tudnak fizetni. És akkor ez a legközelebbi iskola. Meg gondolom, a hétvégi kínai iskola is

valahogy a hírért viszi, mert vannak most már olyanok is, akik messziről járnak.”

Az egyik budapesti elit iskolában komoly felvételi követelmény van matematikából és magyar nyelvből. A pedagógusok szerint ide csak a legjobb tanulók kerülnek be, ez is jelzi, hogy a távol-keleti tanulók mennyire törekvőek és milyen kiváló eredményeket képesek elérni.

„Fontosnak tartják [távol-keleti szülők], hogy magyarul megtanuljon a gyerek, a matematika nekik nagyon megy, úgyhogy ők ezt az osztályt [magyar-matematika tagozat] nagyon nagy szeretettel választják. Most már egyre többre vannak az A osztályban.”

„Most már nagyon sok helyről hoznak hozzánk. Azért, mert a jó hírünk is vonzza ide őket. Igen, de most már sokszor kell nemet mondanunk, mert körzeten kívülről is jönnek, de mi nagyon telített iskola vagyunk. És már nem tudjuk őket fölvenni.”

Az egyik szegedi szakközépiskola pedagógusa szerint a szakmát biztosító végzettség is vonzó a tanulóknak. Azok számára, akik ebben a korban nem beszélnek tökéletesen magyarul, a gimnáziumi továbbtanulás kudarcos lehet, ehelyett választják inkább a szakközépiscolát.

A harmadik országbeli tanulók magyar nyelvtudása

A pedagógusok értelemszerűen megkülönböztetik a határon túli magyar nemzetiségű és az egyéb harmadik országból érkező tanulókat.

A szegedi iskolákban a szaktanárok számára gyakran nem is derül ki a vajdasági vagy erdélyi tanulókról, hogy nem Magyarországon születtek. Általában az osztályfőnök az, aki ezzel tisztában van. Ennek ellenére vannak árnyalatnyi, kifejezésbeli különbségek a Magyarországon és a környező országokban született magyar anyanyelvű gyerekek között.

A nem magyar anyanyelvűek nyelvtudása a pedagógusok szerint attól függően is fejlődik, hogy a tanuló hány éves korában érkezett hazánkba, illetve mikor kapcsolódott be az oktatási rendszerbe. Ezen kívül kiemelik a motiváltság fontosságát is.

„Aki meg akar tanulni magyarul, az egy másfél éven belül olyan szintre jut, hogy tud haladni a többiekkel. Aki nem akar megtanulni az évekig itt ül, és semmi haszna.”

„Ahogy telnek az évek, ők sokkal gyorsabban behozzák azt az esetleges szókincshiányt, mint az a magyar gyerek, akinek mondjuk nincs nagy affinitása a tanuláshoz, vagy nincs akkora lelkesedése.”

Elsősorban a kínai és vietnámi tanulók szüeleire jellemző, hogy a nagy erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy gyermekük minél jobban megtanuljon magyarul. Külön tanárhoz járatják, illetve ún. „magyar anyánál” helyezik el őket. Hétköznapiakon a gyerekek iskola után egy magyar családhoz mennek haza, együtt tanulnak az ottani gyerekekkel, az anyuka szükség szerint mindenben segít nekik. A gyerekek a hétvégét leszámítva minden idejüket magyar nyelvi környezetben töltik, mivel legtöbbször a magyar családnál alszanak hétköznapiakon.

„Ami könnyíti a helyzetüket, hogy ha úgynevezett magyar anyánál kerülnek elhelyezésre. Tehát a kínai család-modellben vagy a vietnámban is elfogadott az, hogy hétfőtől péntekig a gyerekek nem otthon vannak. A gyerekek úgy

mondják, hogy magyar anya. [A szülők] szeretnék azt, hogy magyarul tanuljanak, és hogy valaki a tanulásban segítse őket. Hogyha hétfőtől péntekig vannak – most megtudtam az árfolyamot, – akkor egy hónapra 70 ezer forint egy gyermek. Tehát mondjuk két gyereket, ha az ember esténként hétfőtől-péntekig, ott is alszanak, ők etetik, ők tanulnak vele akkor az 140 ezer forint. Nem probléma számukra ez. Na, most akik ilyen magyar anyával vannak, az ő magyar tudásuk nagyon sokat fejlődik.”

Az eltérő korai szocializáció miatt azonban a nem magyar anyanyelvű gyerekek akkor is maradnak nyelvi nehézségei, ha szinte tökéletesen beszélnek magyarul. Ezek a nehézségek különösen azoknál a tantárgyaknál jelentkeznek, ahol kiemelten fontos a szövegértés, illetve a fogalmak értelmezése.

„A szólások kifejezéseit, régiesebb magyar szöfordulatokat nem tudja, és nem érti, és ez olyan meglepő volt számomra, mert én az gondoltam, hogy mindent ugyanúgy ért.”

„A szövegértés, tehát ami már egy kicsit túlmegy ezen a funkcionális nyelven, ott már vannak problémáik, és miután soha senkivel nem beszélgetnek ilyenekről, ezért szerintem ez nem is elvárható.”

Megnehezítheti a helyzetet, hogy a távol-keletről érkezett tanulók nem jelzik, ha nem értenek valamit.

„Nem szokták megkérdezni. Leül, megtanulja. Annyiban talán elfogadja a segítséget, hogy így szünetekben, hogyha megkérdezzük tőle, hogy minden rendben, értetted-e, és akkor látjuk rajta, hogy nem mert nem fogja azt mondani, hogy nem– akkor így picit ki tudjuk belőle piszkálni, és akkor elfogadja ő a segítséget, vagy tőlem, vagy a gyerekektől, de ő nem fog konkrétan odamenni, hogy őneki magyarazzuk el.”

Ezzel párhuzamosan a pedagógusok úgy látják, hogy ezek a tanulók valószínűleg az anyanyelvüket sem beszélik tökéletesen, mivel kevés időt töltenek szüleikkel, különösen, ha hét közben magyar anyánál helyezik el őket.

4.3.3. A harmadik országbeli tanulók oktatása és nevelése

Pedagógiai program, interkulturális pedagógiai program, multikulturális rendezvények

A kutatásban résztvevő oktatási intézmények egyike sem nevesíti külön a migráns tanulókat pedagógiai programjában, illetve interkulturális pedagógiai programmal sem rendelkeznek. Volt, ahol megemlítették, hogy a migránsok pedagógiai programba való beemelése bizonyos kötelezettségeket ró az iskolára. Mivel a migráns tanulók száma minden iskolában évről-évre változó, az iskolák nem tudják garantálni, hogy a következő évben is elegendő számú migráns tanulót fognak felvenni.

A legtöbb iskolában ennek ellenére a pedagógusok úgy érzik, hogy számos interkulturális programot valósítanak meg, akár tanórákon belül vagy kívül, akár az iskolai napok keretében.

„Az egyik kolléganőnk kezdeményezésére egy hatalmas nagy vietnámi nap volt, az ő szervezeteik is beleléptek, meg a követség... és zene, kultúra. Nagyon-nagyon örültek neki a vietnámi szülők.”

„Sokan voltak migránsok és olyan programot hoztak az iskolánpra, ahol a

saját nemzetiségük táncaiból állítottak össze egy kis műsort. Megjelenik ez, de azért nem ez a jellemző.”

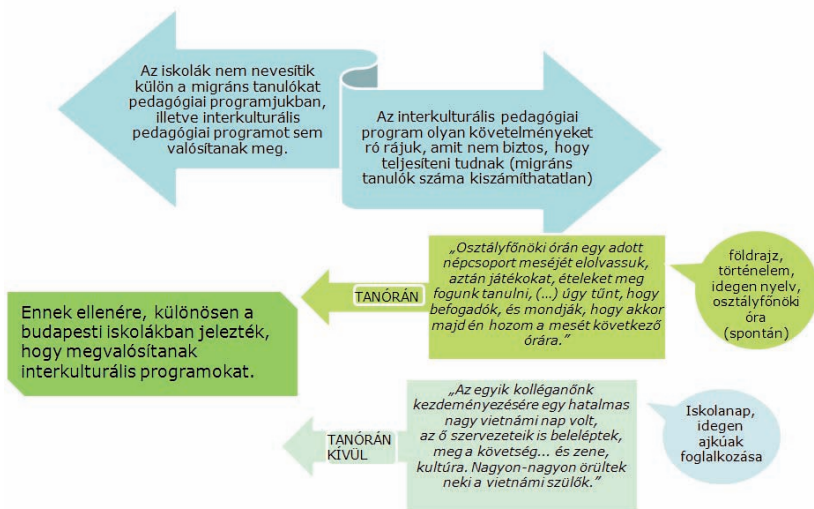
A kulturális különbségek megmutatására és megismerésére az olyan tanórák keretében van lehetőség, mint például a földrajz, történelem, idegen nyelv és az osztályfőnöki órák. A szaktanárok általában szívesen kérik meg a harmadik országbeli tanulókat, hogy mutassák be származási országukat, meséljenek az otthoni kultúráról és nyelvről. A fogadtatás eltérő, a távol-keleti diákokkal kapcsolatban az a tapasztalat, hogy nem szívesen beszélnek ezekről.

A kérdezett pedagógusok szerint a magyar ünnepek szintén jó alkalommal szolgálnak arra, hogy a külföldi gyerekek meséljenek saját szokásaikról, vagy pl. elénekeljék saját himnuszukat. A tanórákon, illetve az egyes ünnepekkor általában azonban nem szervezetteren, előkészítetten, hivatalos keretek között, hanem spontán módon jelenik meg a pedagógusok részéről az ötlet.

„Próbálok tőlük morzsákat felszedeztetni, meg a nyelvóra az jó, mert nagyon jó teret lehet adni, hogy egy fogalmazásban, vagy bármi kis előadásban vagy játékban... kiderüljön róla valami, ha akarja persze. (...) Tehát végül is van erre terep, hogy ők megmutassák magukat. Mivel nem annyira tömbszerűen vannak, elsősorva vannak [a migráns tanulók a különböző osztályokban], ezért ezt így másképp nehéz megvalósítani. (...) az ilyen napokkal például, az megint egy ilyen lehetőség, hogy ők kulturálisan megjelenjenek.”

„A himnuszt tanultuk, március 15-ére és készültünk, hogy együtt énekeljük. És a himnuszt kapcsán meghallgatták az összes himnuszt, amelyiknek a gyereke odajár az osztályba. Meghallgatták a kínait, a cigány himnuszt és a csángót.”

11. ábra: Tapasztalatok – interkulturalitás



A legtöbb iskolában az osztályfőnök érdeklődésén és aktivitásán múlik, hogy mennyit foglalkoznak ezekkel a témákkal. A tanárok szerint a magyar gyerekek nyitottak arra, hogy megismerjék a más országból érkező osztálytársaik kultúráját. Az elmondottak alapján, a tanulók fogékonysága szempontjából, az életkornak nagy jelentősége van: a kamaszokat érdekli ugyan a másik, de

gyakrabban jönnek zavarba vagy nevetik ki társukat, ami a tanárok elmondása szerint nem a másságnak, hanem életkori sajátosságnak tudható be. A fiatalabb korosztályok körében az ilyen jellegű foglalkozások jobban működnek.

„Osztályfőnöki órán ismerkedünk. Egy adott népcsoport meséjét elolvassuk, aztán játékokat, ételeket meg fogunk tanulni, csak úgy ismerkedni velük, meg hagyományokról beszélünk, még a mesészínten, meséknél tartunk egyenlőre. (...) úgy tűnt, hogy befogadók, és mondják, hogy akkor majd én hozom a mesét következő órára. Tehát tetszik nekik is, ők is akarnak többet tudni egymásról.

A távol-keleti tanulókkal kapcsolatosan már említettük azt a pedagógusi tapasztalatot, hogy zárkóztak, hogy nem szívesen mesélnek a származási országukról, szokásaikról. Azonban az alábbi idézet jól leírja azt a folyamatot, ami az idegenkedéstől, távolságtartástól a bizalom kialakításáig tart.

Az első alkalmakkor visszajött olyan jelzés, hogy nem engedi az apukám, vagy nem mondott semmit [származási országgal kapcsolatban]. És ahogy így a foglalkozások ideje eltelt, vagy jobban megismertek engem, vagy én is őket, nem tudom, akkor egyre többet hoztak. Tehát egyre több mindent megmutatnak, mintha egyre jobban megnyílnának.”

Az egyik iskolában tanórán kívüli szervezett foglalkozásokon nyílik a harmadik országbeli tanulóknak lehetősége, hogy saját kultúrájukkal foglalkozzanak, azzal kapcsolatban végezzenek kutatómunkát. Ugyan a foglalkozáson csak az alkalmakat vezető pedagógus képviseli a fogadó társadalmat, mégis hasznosnak és kultúrák közötti csereberének tartja a lehetőséget a pedagógus.

„Van ez az idegen ajkúak foglalkozása, hetenként egyszer, (...) és mi nagyon jókat beszélgetünk mindenféléről, Magyarországról, Kínáról, Vietnámról, a saját hazájukról, híres emberekről, nagyon klassz szakácskönyvet állítottunk össze.(...) Tehát bármit mondok, hogy na, gyűjtsetek, akkor nekem nem egyfélélt gyűjtetek, 60-70 dolgot hoznak, és akkor egyszerűen úgy elvisznek Kínába, vagy Vietnámba. Tehát annyira precízen, pontosan csinálják a dolgukat, és hozzák. Ők meg rácsodálkoznak a mi nemzeti parkjainkra, vagy természeti kincseinkre. (...) ez pl. nagyon jó arra, hogy megismertessem egy csomó olyan dologgal őket, amiről a tanórán nincs szó, de viszont én is egy picit mögéjük látok. Amúgy meg kicsit zárkóztak.”

Az aktív és érdeklődő osztályfőnök jelenléte mellett általában azokban osztályokban foglalkoznak a harmadik országbeli tanulók kultúrájával, ahova több más kultúrájú tanuló is jár.

„Óhatatlan felmerül, ha máskor nem, osztályfőnöki órán. Az ő kultúrájukról beszélnek, mesélnek. Van, hogy direkt rákérdezőnk, és erre szervezünk programot. De szerintem ott van a hétköznapokban mindenféleképpen, miután nálam ilyen sokan is vannak, mi azért ezzel sokkal többet foglalkozunk. Most például csináltunk projektnapot, amikor bemutatták a gyerekek a saját hazájukat, hoztak saját fotókat, aztán azt kinyomtattuk, kiraktuk a terembe. S, akkor Kínáról, Vietnámról ott vannak a fotók. Hoztak süteményt, meséltek az ünnepeikről. Általában, hogyha magyar ünnepekről van szó, akkor mindig megkérdezem, hogy náluk ez hogy van, mi van, van-e hasonló ünnep.”

A harmadik országbeli tanulók oktatásához és neveléséhez szükséges készségek és kompetenciák

A válaszadó pedagógusok szerint a harmadik országbeli tanulók oktatása során nincsen szükség különösebb, a magyar gyerekek oktatásától eltérő készségekre és kompetenciákra. Sőt, a saját távol-keleti tanulóira asszociáló pedagógus eltérő kompetenciák helyett a könnyebbségeket emelte ki spontán módon:

„Velük tanárként rettenetesen könnyű dolgozni, mondjuk ki, a nem migráns gyerekekkel sokkal nehezebb. Én legalábbis úgy gondolom, hogy tanárként ők viszonylag kis problémát jelentenek. Mert szorgalmasak, tisztelettudóak, kötelességtudóak nagyrészt. Nem tiszteletlenek, nem kiabálnak be, nem akar fölállni, nem szemtelnek; én olyat, hogy vietnámi gyerek így direktbe szemtelen legyen tanárral, én ilyet még soha nem láttam. (...) Kifejezetten rossz tanuló sincs. (...) Ilyen fajta kompetenciákat különösképpen nem igényel.”

A határon túli magyar nemzetiségű tanulók oktatásával kapcsolatban a megkérdezett pedagógusok egyértelműen úgy vélik, hogy semmilyen különleges kompetenciára nincsen szükség, mivel sem nyelvi akadályok, sem jelentős kulturális különbségek nincsenek. A szaktanárok gyakran nem is tudják, hogy a tanuló esetleg nem Magyarországon született.

A nem magyar anyanyelvű tanulók nyelvi nehézségei kapcsán a legtöbb csoportban elhangzott, hogy ezeknek a tanulóknak több odafigyelésre és külön foglalkozásra van szükségük. Mivel ennek a legtöbb iskolában nincsenek intézményes keretei, újra a pedagógus hozzáállásán múlik, hogy észrevegye, hogy mire van szüksége a tanulóknak, és hogy mennyi időt tud vele külön foglalkozni. Ezen kívül fontos tudatosítani az osztályközösségben is, hogy segítsék a nem magyar anyanyelvű diákokat.

9. táblázat: Speciális kompetenciák

A pedagógusok többsége szerint nem szükségesek speciális kompetenciák a harmadik országbeli tanulókkal való foglalkozáshoz.

„Ami egy jó pedagógusban benne van, tehát ezzel semmi különleges.”

TÁVOL-KELETITANULÓK	VAJDASÁGI MAGYAR TANULÓK	TAPASZTALT PEDAGÓGUSOK
Sőt inkább könnyebbségek - motiváltság, kiemelkedő tanulmányi eredmények, a tőlük kapott tisztelet - az „átlag” magyar tanítványaikkal összehasonlítva	Sem nyelvi akadályok, sem jelentős kulturális különbségek nincsenek. A szaktanárok gyakran nem is tudják, hogy a tanuló esetleg nem Magyarországon született.	Nehézségek: a távol-keleti gyerekeknél a nyelvi hiányosságokból fakadó problémák mellett, a kulturális különbségek - túlzott udvariasság, féltékenység miatt nem kér segítséget, nem kérdez - és a családok sajátos élethelyzete - eltérő normák, elvárások - is megnehezíthetik a tanárok dolgát.

„A nyelvvel kapcsolatban a kicsiknél feltétlenül, most azt hiába mondom, hogy differenciál az ember, de hozzájuk többször oda kell menni. ... [Mivel a nem magyar anyanyelvű tanulók a nyelvet nem értik, fontos, hogy] a metakommunikációjára sokkal jobban figyeljen az osztály, mert könnyen

félreértik. Tehát az, hogy ha elkezd nevetni, könnyebben azt hiszi az a kis kínai, hogy raja nevetnek. Velük többet kell erre felkészülni."

A harmadik országbeli, különösen a távol-keleti diákok tanulási motiváltsága nagyban megkönnyíti a tanárok feladatát. Azonban a helyzet csalóka is lehet, mivel a tapasztalatok szerint ezek a diákok a legtrikább esetben kérdeznek vagy kérnek segítséget akár tanáraiktól, akár osztálytársaiktól.

„Olyan erős a motiváció, hogy ez túllendíti nagyon sok nehézségen őket, tehát az ember egy kis segítséget ad, és van egy biztos családi háttér, van egy belső motiváció."

„A motiváltságuk egy ideig lefedhet bizonyos képességihiányokat, amelyeket nekünk korábban kell, vagy kéne észrevenni."

A nyelvi akadályok mellett jóval kevesebb pedagógus említette a kulturális különbségeket, melyekből esetlegesen fakadó problémát szintén a pedagógusnak, különösen az osztályfőnöknek kell kezelnie. Véleményük szerint az előzetes kulturális ismeretek megkönnyítenék a tanárok dolgát, könnyebben megértenék és fel lennének készülve a számukra újszerű helyzetekre.

„Jött hozzánk egy arab gyerek, ott olyan szokások vannak, amiket mi nem ismerünk. Azt hisszük, hogy azért nem akarnak levetkőzni, mert nem hozott teszi cuccot, közben lehet, hogy tiltja a vallása. Amikor ramadán van, akkor nem lehet coopert futni. Tehát vannak olyan dolgok, amikre fel kéne készülni, hogyha érkeznek Ázsiából, Kínából, vagy ilyen területekről gyerekek, akiknek mások a szokásai. Ezeket illene tudni."

A kutatásba bevont, távol-keleti tanulókat oktató budapesti pedagógusok egy része szerint a kulturális különbségeken túl – például a problémák elkendőzése – az is külön odafigyelést igényel, hogy ezek a tanulók két kultúra között rekedtek.

„Osztályfőnökként igényelnek nagyobb [odafigyelést], mert nagyon zárkóztak, nagyon nehezen megközelíthető gyerekek. A problémáikról nem beszélnek, abszolút nincsenek ahhoz szokva, hogy a problémákról beszélünk, akár családon belül, szerintem, nincs hol. Én hontalannak tartom őket, tehát nem kötődnek semmilyen kultúrkörhöz, sem a magyar kultúrkörhöz, sem nem kötődnek a vietnámi kultúrkörhöz már, és így két kultúra között vannak, ami szerintem nagyon rossz. És nem találják a helyüket."

Könnyebbségek a harmadik országbeli tanulók oktatásában

Különösen azokban az általános iskolákban, ahol a távol-keleti tanulók jelentősebb létszámban vannak jelen, a tanárok kifejezetten élvezik a harmadik országbeli diákok oktatását, számos könnyebbséget sorolnak fel velük kapcsolatban. Úgy tűnik, hogy egyfajta felüdülést jelent a tanárok számára ennek a csoportnak a motiváltsága, az általában kiemelkedő tanulmányi eredményeik, a tőlük kapott tisztelet és az egyéb pozitív visszajelzések.

A későbbiekben azonban látni fogjuk, hogy milyen gyökerei vannak ezeknek a látszólagos könnyebbségeknek, illetve kamaszkorban milyen problémákhoz vezethetnek.

„Tőlük kapjuk meg azt, amit tanárként meg szeretnénk kapni egyébként magától a tanítástól."

„A tanár álma az ugye ez, hogy a gyerek szépen érdeklődő legyen, meg együttműködő, befogadó, meg kedves legyen, szorgalmas."

„Átaluk csak pozitív élmény ért az utóbbi időben minket szinte. Másoktól is

kapunk nagyon kellemes visszajelzéseket, de náluk nagyon ritka, hogy nem ilyet kapunk."

"A könnyebbség elsősorban az, hogy ők motiváltak, ami a mi gyerekeinkből, magyar gyerekeinkből úgy kikopott valahogy. Fontos az, hogy tanuljak és elérjek valamit, az bennük nagyon-nagyon megvan. Főleg a szülői háttér miatt, de azt hiszem, valahogy úgy alapvetően bennük van, ők érvényesülni akarnak a világban. Azért jöttek ide, hogy valamire vigyék. Ehhez meg tudják, hogy szükség van a nyelvre, szükség van a tanulásra, tehát a legfontosabb szerintem ez."

Az általános pozitívumokon kívül szóba kerültek azok a tantárgyak és készségek, amelyekben a harmadik országbeli tanulók, különösen a Távol-Keletről érkezők kiemelkedően teljesítenek. Ilyenek a matematika, a zene és a kézügyességet igénylő foglalkozások.

"Ők úgy jönnek ide, hogy matematikából nagyok jók. Ismeretanyagot is, nem csak a képességet tekintve többet tudnak. Sokkal komolyabban tanulják a matematikát, mint itt Magyarországon."

Meglepő, hogy magyar nyelvből is sokszor jobban teljesítenek, mint magyar anyanyelvű osztálytársaik. A magyartanárok szerint ennek az az oka, hogy a magyart már idegen nyelvként tanulják, és emiatt pontosabban betartják az egyes nyelvtani szabályokat. Sok iskolában kimagasló eredményeket érnek el tanulmányi versenyeken különféle tantárgyakból és szakkörökön (pl. matematika, helyesírás, szavalóverseny, népdalverseny, sakk).

"A magyar nyelvtani tudásuk messze meghaladja a magyar anyanyelvű gyerekéét, úgyhogy fantasztikusak. Ők a nyelvtant ugye már úgy tanulják, nagyon-nagyon precízen használják azt. A helyesírásuk kitűnő."

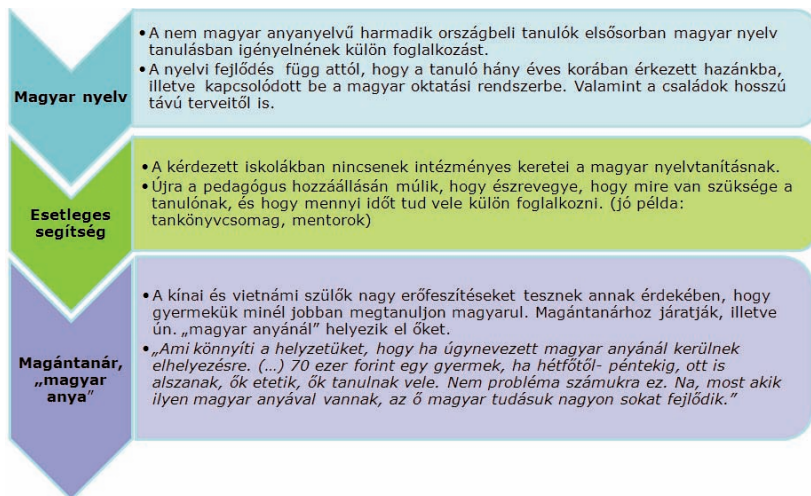
Nehézségek a harmadik országbeli tanulók oktatásában

A fókuszcsoportok résztvevői a nehézségek között elsőként a nyelvi akadályokat említették. Minél idősebb korban kapcsolódik be egy gyermek a magyar közoktatásba, annál nehezebben tudja behozni a hátrányt. Megnehezíti a tanárok dolgát, hogy a külföldről érkezett gyerekek gyakran túl szegénylősek ahhoz, hogy jelezzék, ha valamit nem értenek. Ez összefügghet a kulturális háttérrel, tiszteletudással is.

"Hátrányban vannak sok szempontból. Tehát, mondjuk a mesék szókincse például, hogy mást ne mondjak. Ami aztán meglátszik, én történelemből nagyon sokszor éreztem azt ötödik-hatodikos gyerekeknél, hogy egy csomó mindent nem értettek, mert hiányzott a magyar szókincs."

"Nagyon sok esetben egyáltalán nem beszélnek a szülők magyarul, vagy csak nagyon tört magyarsággal. A gyerekek magyarul többségében, bár nem mindegyik, de többségében jól beszélnek magyarul, tehát olyan szinten, hogy itt tanulni tudjanak, ahhoz jól beszélnek. De nem tudnak nyilvánvalóan annyira árnyaltan (...), nem nagyon tudja, hogy hogy kell, mondjuk bizonyos udvariassági formákat egy magyar felnőttel szemben betartani, de vietnámiul sem tud már tökéletesen, mert a szüleikkel pedig keveset beszélgetnek ahhoz."

12. ábra: Nehézségek – a nyelvi problémák



A távol-keleti tanulók nyelvi kompetenciáinak korlátait a sajátos családi háttérrel és élethelyzettel magyarázta egy pedagógus:

„A vietnámi családok sokkal ridegebbek a magyar családokhoz képest, nagyon sokat dolgoznak a szülők, rettenetesen sokat. Hazamennek, akkor az van, hogy evés, lefekvés. Nem beszélgetnek úgy, mint mi, van olyan gyerek, aki bizonyos témákról sem vietnámiul nem tud beszélni, sem magyarul, nincs is kívül, és ezért a szókinca sincsen meg hozzá. (...) Gyökértelesen tartom őket teljes mértékben.”

A kérdezett pedagógusok különösen a kínai és vietnámi tanulókkal kapcsolatban számoltak be zárkózottságról. Ez megjelenik a tanórák szintjén (pl. nem kérdeznek vissza, nem jelzik, ha nem értenek valamit), illetve azon kívül is (érzelmeik eltérő kifejezése, leplezése). Az osztályfőnökök nagyon keveset tudnak ezeknek a gyerekeknek a családi háttéréről, hagyományaikról, szokásaikról; sokszor véletlenül derül ki egy-egy fontos információ, ami hozzásegíti őket tanítványuk közelebbi megismeréséhez, megértéséhez.

„Nehézebb hozzájuk egészen közel kerülni. Nagyon kedvesek, tisztelettudóak is, ezt is nyugodtan elmondhatom róluk. Nagyon könnyen taníthatóak, mert nekem szerencsém is van, mert tehetséges gyerekek járnak éppen például most az osztályomba. Ez a négy gyerek nagyon ügyes gyerekek. De a lelkükhöz nem engedik olyan könnyedén közel a tanárt, mint ahogy esetleg a többi gyerek.”

Eltérő lehet a különböző országokból érkezett gyerekek tempója. A latin-amerikai és arab gyerekekkel kapcsolatban a pedagógusok nehézségként fogalmazták meg a lassúságot, az időnek a tőlünk megszokottól eltérő kezelését. A kínai gyerekekkel kapcsolatban ennek pont az ellenkezője merült fel: minden feladatot „túl gyorsan” végeznek el, mert a kínai iskolában a nálunk megszokottnál fokozottabb tempóra és pontosságra nevelik őket.

A harmadik országbeli tanulók beilleszkedésénél a tanároknak figyelnie kell arra is, hogy az osztály hogyan fogadja őket. Ez különösen akkor fontos, amikor a

külföldről érkezett tanuló több odafigyelést, külön feladatokat, több magyarázatot igényel és ezt az osztálytársainak nehéz elfogadni.

„Fegyelmezési probléma is van és nagyon nehéz, amikor egy kisgyerek állandóan belekötög. Ő neki szabad, a többinek nem. Ezt a többiekkel el kell fogadtatni. Aztán egy idő után elfogadják, de amikor ez indul egy osztályban, az iszonyú nehézség. Alsóban könnyebb, mert ugye a tanító az állandóan együtt van egy csoporttal.”

A középiskolás korosztály körében újfajta nehézségek jelennek meg. Ami az általános iskolás korosztálynál a tanítók és tanárok szemében könnyebbé válik (pl. tisztelet, motiváltság), az a kamaszkorral egy összetettebb problémakör részévé válik. Az egyik gimnáziumban, ahol jelentős számban tanulnak vietnámi diákok, a pedagógusok az identitással kapcsolatos problémákról, zavarokról számoltak be. A családi környezet a hagyományok betartására kötelezi őket, ami számos tiltással jár együtt, míg az iskolai és kortárs környezet, ahová tartozni szeretnének, ennek ellenkezőjét kínálja. Ezeket a problémákat a diákok zárkózottsága és a szülők jellemzően gyenge magyar nyelvtudása miatt az osztályfőnökök nem tudják kezelni. Ha van is rendelkezésre álló iskolapszichológus, ezek a gyerekek sosem keresik fel.

„A vietnámiakról tudunk valamifajta általánosságokat talán összeszedni (...). Ővelük az történik, hogy a szülők eljönnek ide, és akkor itt a saját kis kolóniájukban nem tanulnak meg magyarul, mert megengedhetik maguknak, vagy tényleg csak ezt az eladói nyelvet tudják, miközben a gyerekeiket magyar iskolába íratják. És a gyerek innentől kezdve egy frusztrációban éli le az életét, mert egyrészt nyilván egy magyar iskolában, magyarul beszélő, magyar gyerekek között van, akikkel magyar típusú programokat és magyar típusú szocializációt él meg, miközben hazamegy, és akkor megünneplik az Újhold ünnepét, meg megterítenek a halott nagypapának az asztalnál, mert hát ott meg az van. Azt látom ezeknél a gyerekeknél, hogy mindegyik a maga lelki világa, meg habitusa alapján oldja meg ezt a feszültséget. Azt gondolom, hogy azért van például most már olyan példa is, hogy kifejezetten magatartászavaros gyerek, mert meg lehet örülni egy ilyen helyzetben. Nyilván a kislányok a maguk visszahúzódottságával meg alkalmazkodóképességével jobban fogják megoldani, mert be fogják magolni, meg inkább elveszti a barátját, minthogy szembeszegüljön a szüleivel, de például a fiúknak ezt szerintem sokkal nehezebb megoldani. (...) Sajnos ezekről nem tudunk beszélni a szülőkkel, mert néha egyáltalán nem beszélnek magyarul, van úgy, hogy egyszerűen egy ellenőrző beírást sem lehet hazajuttatni. (...) Már nem kötődnek, ide nem engedik őket kötődni. A nagy ünnepeket leszámítva otthon sincs idejük megélni. Nem élnek abban a kultúrkörben, amikor így kérdezem őket, hogy ők magyarok vagy inkább vietnámiak, akkor azt mondják, hogy ők magyarok.”

Korrepetálás

A tanórán kívüli korrepetálás minden iskolában eltérő szinten intézményesült, amit sajnos nagyrészt a korrepetálások finanszírozási lehetőségei határoznak meg. A magyar nyelven kívül a legtöbb tantárgyból a migráns tanulók az átlagosnál jobban teljesítenek, így nincs is szükségük külön korrepetálásra.

„Egyszerűen nincs olyan igény, vagy nincs szükség arra, hogy ezeknek a fogalmazzunk így, felzárkóztatásával külön foglalkozni kéne. Mert nem szorulnak felzárkóztatásra. Vagyis, aki ide felvételt nyer, annak már a magyar

nyelvtudása is olyan szinten van, hogy ez őt nem akadályozza a tanulásban.”

Az intézményesült korrepetálás egyes pedagógusok szerint kiváltható az első-második osztályos migráns tanulók esetén azzal, ha az osztálytársaitól megtanulja a nyelvet.

„Beledobtuk a gyerekek közé a mély vízbe. Annál jobb dolog nincs, mintha ő ott ül és folyamatosan csicseregnek a kicsik mellette, énnekem nem kellett külön magyar ábécét tanítanom neki, én ugyanúgy tartottam az órámot és visszakérdeztem, vagy odamentem és magyarul magyaráztam neki. Tehát a tevékenykedtetésen keresztül a hallott hangok egyszerűen, vagy szavak úgy megmaradtak pillanatok alatt. Egy fél évig voltam vele és fél év alatt egy második osztályos magyar nyelvtan, környezet, matematika, minden tananyagot meg lehetett tanítani neki.”

Más pedagógusok szerint pedig külön foglalkozást igényelnének a harmadik országbeli tanulók, de erre legtöbbször nincs lehetőség (pl. a tanárok nem kapnak érte külön juttatást, nem fér bele az idejükbe.). A jó módú szülők ezt a problémát általában úgy orvosolják, hogy magántanárhoz járatják gyerekeiket.

Természetesen vannak olyan iskolák, ahol a napközi vagy délutáni foglalkozás keretében a tanárok külön tudnak foglalkozni ezzel a csoporttal, de összességében úgy találtuk, hogy ennek egyik megkérdezett iskolában sincsen intézményes formája, leginkább ad hoc módon zajlik.

„Van, aki fogad mellé tanárt. Vagy még szoktunk velük [foglalkozni], főleg ha itt maradnak délután 4-ig. De külön korrepetálást ilyen célból nem. Szépen megtanulják a nyelvet, sokat vannak a gyerekek között. Ha csak valami különösebb eset nincs.”

A korrepetálásban és felzárkóztatásban a budapesti pedagógusokat a harmadik országbeli tanulók számára készült speciális tankönyvcsomag⁶⁷ is segítheti, a szegedieket pedig a migráns mentorok. (ld. Jó gyakorlatok c. fejezet).

Évismétlés

A magyar oktatási rendszerben használt értelemben vett évismétlés a mintánkba került iskolák tapasztalatai alapján a harmadik országbeli tanulók körében elenyésző számban fordul elő. Körükben jóval gyakoribb az életkoruknál alacsonyabb osztályba sorolás. A származási országbeli bizonyítvány ellenére a tanuló nyelvtudásától és életkorától függően sok intézményben egy vagy két osztállyal lejjebb íratják be a gyereket a szülők.⁶⁸ A pedagógusok tapasztalatai szerint alsó tagozatban egy év alatt behozzák a nyelvi lemaradást a diákok, és következő évben már meg tudják tanulni a szakanyagokat is.

⁶⁷ Az EIA támogatással megvalósuló Együtthaladó program keretében, a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetének oktatói fejlesztették ki.

⁶⁸ A 6. fejezetben tárgyalt, szülők körében végzett rész kutatás eredményei alapján: a válaszadó harmadik országbeli szülők közül csupán egyetlen egy jelezte, hogy gyermeke életkoránál 1 osztállyal alacsonyabb osztályba jár.

Továbbtanulás

Mind a középiskolai, mind a felsőoktatási továbbtanulás tekintetében a pedagógusok a harmadik országbeli – távol-keleti – tanulók motiváltságáról számolnak be. Úgy látják, hogy a legtöbb család számára fontos, hogy a gyerek erős gimnáziumban tanuljon tovább, sokszor már hatosztályos gimnáziumba iratják őket. Szintén népszerűek a két tanítási nyelvű iskolák is.

„A legjobb helyekre mennek. Fazekasba, Karinthyba, mindenhova szanaszét... Néha van egy-két gyengébb, az kétségtelen, de zömében nagyon jó eredményeket érnek el és elit iskolákba veszik föl őket. És fontosnak is tartják a szülők attól függetlenül, hogy úgy néz ki, mintha nem törődnének vele. Ez legyen a magyar szülőnek a feladata, vagy a magyar kapcsolattartó feladata, megadja neki, de ott annak ötösnek kell lenni és olyan iskolába kell utána tovább menni és az angol nyelvet olyan szinten kell tudni.”

Érettségi után neves egyetemek jellemzően reálszakjait vagy külföldi felsőoktatási intézményeket preferálják.

„Műszaki pályára, műszaki, közgáz. Tehát amikor már továbbtanulás küszöbére érnek, akkor ők el fognak menni magántanárhoz. (...) rettenetesen tudatosak abban, hogy tovább kell tanulni. Nyilvánvalóan nem a bölcsészkar. Nem tudom, megmondták, hogy a Corvinusra kell mennem, vagy a BME-re kell mennem, vagy ó, elfelejtettem, és csak ezekre mehetek, máshova nem mehetek.”

4.3.4. A harmadik országbeli tanulók szükségletei

Speciális szükségletek

Korábban láttuk, hogy a pedagógusok szeretik a harmadik országbeli tanulókat – közülük is elsősorban a határon túli, magyar nemzetiségűeket és a távol-keletieket – tanítani: jóval több könnyebbséget emeltek ki velük kapcsolatban, mint nehézséget. A harmadik országbeli tanulók speciális szükségleteit illetően is egyes pedagógusok úgy tartották, hogy a migráns tanulóknak kevesebb igényük van.

„Egyszerűbb, kevesebb igény. (...) De tanulásban meg több az igényük.”

A fókuszcsoportok tapasztalatai alapján minél több ismerettel és gyakorlattal rendelkezik egy iskola a harmadik országbeli tanulók oktatásával kapcsolatban, a pedagógusok annál árnyaltabban látták e csoport szükségleteit.

„Az első években, amikor csak néhány vietnámi volt közöttünk, akkor valóban ez a hamis kép alakult ki róluk, hogy a vietnámi az azt jelenti, hogy különleges. De most, hogy már hogy sokan vannak, most kiderült róluk, hogy ők is sokfélék, gyerekek.”

A határon túli, magyar nemzetiségű tanulóknak a pedagógusok szerint egyáltalán nincsenek különleges szükségletei a Magyarországon születettekhez képest.

„Ha [a vajdasági tanulóknak] segítségre van szükségük, akkor azt ugyanúgy, mint bármelyik másik gyerek, megkaphatják. Úgyhogy én sem érzem azt, hogy itt ők valamiféle külön csoportba kellene, hogy sorolódjanak, sőt pont ez a jó, hogy ők itt nagyszerűen be tudnak illeszkedni. Sokszor az osztálytársaik sem mindig tudják azt, hogy milyen állampolgár valaki, tehát az állampolgárság itt

az iskolában a gyerekeket nem érdekli. Magyar és kész.”

A migráns tanulók oktatásában nagyobb tapasztalattal rendelkező pedagógusokban felmerült, hogy sokszor tanulási módszertani nehézségei vannak a harmadik országbeli, nem magyar anyanyelvű csoportnak, amire külön kifejlesztett speciális felzárkóztatással, korrepetálással kellene reagálni. Ez eddig ilyen formában nem valósult meg egyik iskolában sem. Ahol minimális létszámban jelennek meg ezek a tanulók, ott a pedagógusok szerint ez nem is lenne indokolt és „gazdaságos”.

A távol-keleti szülők készségesen járatták magántanárhoz a gyerekeket főképp magyar nyelvből. Ezt vagy az iskolai tanárok javaslatára teszik, vagy ők maguk kérnek segítséget a tanároktól abban, hogy ajánljanak nekik magántanárt.

A nyelvi nehézségek leküzdése, a magyar nyelvtanulás és a kulturális különbségek is sajátos szükségleteket támasztanak: több odafigyelést mind a tanár, mind az osztály részéről.

„Alsóban a mi feladatunk megtanítani a nyelvet. Akkor egy magyartanárnak is vissza kell nyúlnia a betűtanítás időszakára.”

„Én mindig külön foglalkoztam vele, ha volt valamilyen feladat, akkor én hátramentem hozzá és neki volt egy kínai-magyar olvasókönyve és mi abból tanultunk. És azzal foglalkoztunk, amíg a többiek mondjuk a Walesi bárdokkal. Mindenféleképpen kell külön feladatot adni neki. Kettőt, hármát egy-egy órán és aztán oda kell hozzá ugrabugrálni, mert máskülönb en ő nem ért az egészből semmit.”

„Azt gondolom, hogy azért fontos, hogy minél többet tudjunk az ő szokásaikról, az ő háttérükről, hogy minél inkább el tudjuk ezt fogadni, illetve hogy ha mi elfogadóak vagyunk, az az alapja annak, hogy az osztály elfogadja őket. Úgy gondolom, hogy nagyobb toleranciát nem igényel, vagy empátiát, mint a többi gyerekkel való foglalkozás.”

A kulturális különbségek említésekor felmerült a pedagógusokban, hogy ezeknek a tanulóknak iskolán kívüli programokra lenne szüksége, amelyek megismertetik velük a magyar kultúrát, illetve lehetőséget adnak saját kultúrájuk megmutatására. Erre próbál egy lehetséges választ kínálni a Szegeden működő mentorprogram (lásd „Jó gyakorlatok” c. fejezet).

A nem magyar nyelvű harmadik országbeli tanulók, illetve szüleik speciális szükségletei közé tartozik a gyerekek anyanyelvének megőrzése, ápolása. Azon kínai gyerekeknek, akik magyar közoktatási intézményben tanulnak, lehetőségük van hétvégi kínai iskolába⁶⁹ járni, ahol kínai tanárok segítségével kínai irodalmat és nyelvtant, matematikát és angolt tanulnak.

Egzisztenciális háttér és családi kapcsolatok

A pedagógusok beszámolóí alapján a kínai és vietnami tanulók családjait hasonló kulturális sajátosságok jellemzik, amelyek nagyban meghatározzák a gyerekek viselkedését, iskolai előmenetelét és beilleszkedését. A pedagógusok szempontjából a legszembeűnőbb különbség az „átlagos” magyar diákokhoz képest a távol-keleti tanulók ambíciója, tanulási motivációja és a gyakori nyelvi nehézségek ellenére is kiemelkedő tanulmányi eredményei. Ezek a tulajdonságok

⁶⁹ A kínai iskolát egy Magyarországon élő kínai orvos hozta létre 2002-ben, mely egy X. kerületi általános iskolában működik évközben hétvégeként. Jelenleg 150 tanuló látogatja az iskolát.

látszólag megkönnyítik a pedagógusok munkáját, különösen általános iskolás osztályokban tanuló gyerekek esetében.

Azonban ha közelebbről megvizsgáljuk e tanulók családi körülményeit és viszonyait, összetett képet kapunk. Általános tapasztalat, hogy a gyerekek szigorú, esetenként fizikai büntetést kapnak, ha nem teljesítenek kiemelkedően, vagy pl. ha elveszítik, tönkreteszik valamely használati tárgyukat.

„Vietnámi családoknak egy részében hát nagyobb szigorúság uralkodik, mint a magyarokéban. És egy-egy rosszabb jegyért ők keményebb büntetést kapnak. Nagyon erős ambíciók vannak... nagyon nagy a megfelelés vágya.”

Általános tapasztalat, hogy a pedagógusok nagyon kevés információval rendelkeznek a harmadik országbeli – itt elsősorban távol-keleti – tanulók családi hátterét illetően. E tanulók osztályfőnökei leginkább csak annyit tudnak a szülőkről, hogy a kereskedelemben dolgoznak, és hogy a piacon, ruha- és egyéb boltokban, büfékben és éttermekben dolgozó távol-keletiek a sokszorosát dolgozzák egy magyar munkavállaló munkaóráinak. A kérdezett pedagógusok szerint ez a kemény szülői vállalás is bizonyára szerepet játszik a gyermekeik kiemelkedő iskolai teljesítményében.

„Mintha a társadalmi felemelkedésük reményét oltanák a gyermekeikbe. lehet, hogy az az oka ennek, hogy a kínai, mongol, vietnámi, tehát a távol-keletről, ide mondjuk, a feltörekvő középosztály érkezik, akinek céljai vannak úgy ebben az országban.”

Azok az osztályfőnökök, akiknek az osztályába távol-keleti tanítványok is járnak, jelentős különbséget látnak a távol-keleti és a magyar családmodell között. Véleményük szerint, míg a magyar családokban a gyereket mintegy megkímélik minden problémától és felelősségtől, addig a távol-keleti családokra éppen a fordítottja igaz: a gyerekek felelősségvállalásra való szocializációja nem nélküli a testi fenytést sem.

„Amikor vagy kínaival, vagy vietnámi gyerekkel probléma van és behívjuk a szülőket. Ugye többnyire tolmáccsal érkeznek, mert annyira nem tudnak még magyarul. (...) nem a gyerek mondja meg, hogy mi és hogyan fog történni, és nem a kifogásokat és mindenki hibás egy adott helyzetben csak épp a gyerek nem. (...) A kínaiaknál pedig igenis a gyermek, hogy ha tett valamit, akkor annak a következményét vállalnia kell. Amik azért elég szigorú következmények.”

A felelőség-, és a következmények vállalása mellett további különbségként említik a pedagógusok a távol-keleti családok hierarchikusabb szerkezetét, a szülők és az idősebbek tiszteletét.

„Otthon még, azért a hierarchia megvan. Tehát, az ő szüleiket még tisztelni kell, az időset tisztelni kell és ez még bennük van, és ezt hál istennek még a magyar gyerekek nem tudták belőlük teljesen kiirtani.”

A kérdezett tanárok szerint ezekben a családokban a gyerekek sokkal hamarabb kapnak felnőtt szerepeket, ami egyrészt a kultúrájukból, másrészt a jelenlegi élethelyzetükből fakad. Ilyen szerepek például: a kisebb testvérekre való vigyázás, hivatalos ügyekben való eljárás, tolmácsolás.

„Vigyázni kell a kisebbekre, amíg ő dolgozik. Tehát abban a pillanatban, ahogy eléri azt a kort, hogy már rábízható és van kisebb testvére, akkor ebbe bevonják, hogy amíg anya-apa dolgozik, addig te vigyázol rá. Lánygyereknél főleg, a kislányokra bízzák rá a kisebbet.”

„Ők azért nagyon gyorsan belecsöppennek ezekben a felnőtt problémákba, hogy a pénz, a pénz, a pénz, akkor a hivatalosan a papírt elintézni.”

A szegedi iskolákban csak a vajdasági tanulókkal kapcsolatban tudtak általános érvényű tapasztalatokról beszámolni a kérdezett pedagógusok.

Véleményük szerint e tanulói csoport „kitaposott úton” jár, vagyis ismerősök, családtagok korábbi jó tapasztalatai alapján választja a szegedi iskolákat. A vajdasági tanulók általában kollégiumi elhelyezést kérnek. A családok anyagi helyzetére nézve nincsenek ismereteik a tanároknak, de nem látnak különbséget a magyarországi és a vajdasági tanulók külső megjelenésében. Bár feltételezik, hogy a vajdasági családok külföldi iskoláztatásról szóló döntése mögött megfelelő anyagi és szellemi háttér áll.

Az általános érvényű tapasztalatok mellett említésre került egy nem magyar anyanyelvű, harmadik országbeli tanuló is, aki családjának anyagi helyzete miatt szorul ki egyes iskolán kívüli eseményekből.

„Szülők anyagi helyzetétől is függ ez, mert vannak olyan családok, akik megengedhetik maguknak, hogy a gyereket nyaraltassák. Mert nálunk például még egy osztálykirándulásra nem tudták elengedni a gyereket tavaly. Most ezzel a mentorprogrammal⁷⁰ ugyanoda elvitték őket, és nagyon-nagyon jól érezték magukat.”

A szülők és az iskola kapcsolata

A távol-keleti szülők iskolával való kapcsolattartására alapvetően az jellemző, hogy valamilyen módon, de jelen vannak és megadják az iskolai munkához szükséges támogatást. Azonban jellemzően ez az a terület, amit a legnehezebb feladatnak tartanak a pedagógusok.

13.ábra: Nehézségek - szülők és iskola kapcsolata



⁷⁰ Már utaltunk rá korábban (www.migrantsmentor.eu).

A kínai, vietnámi szülők egy része olyan elfoglalt, hogy személyes kapcsolatot nem tud fenntartani az iskolával, azonban gondoskodik arról, hogy egy kapcsolattartó személyt ez helyette megtegye.

„Magyar anyanyelvű, magyar család, vagy magyar családból egy személy, akinek ez a feladata, hogy az iskolával napi szinten tartsa a kapcsolatot. Üzenőt megnézzé, aláírja, figyelje.”

Azok a távol-keleti szülők, akik személyesen jelennek meg a szülői értekezleten vagy fogadóórán, többnyire gyengén beszélnek a magyar nyelvet. A kommunikációs probléma áthidalására van, aki hoz magával ismerőst, tolmácsot, és vannak olyan szülők, akiknek a saját gyerekeik fordítanak.

„Bejönnek a szülői értekezletre és beül velük a kislány is, és ő tolmácsol nekik, mert a szülő egyáltalán nem beszél a nyelvünket.”

Az érintett tanárok szerint a baj ott kezdődik, mikor a szülőt egy, a gyermekét érintő probléma miatt hívja be fogadóórára, és a szülő a gyermekkel együtt érkezik meg.

„És, és ha problémám van, akkor neki tudom elmondani a problémámat és akkor utána a gyerek lefordítja a saját anyukájának, apukájának, tehát egy fogadóóra, ami egy ilyen személyes, meg négy szemközti beszélgetés lenne, az náluk egyszerűen megoldhatatlan.”

További nehézségként említették az érintett tanárok, hogy a kínai, vietnámi szülők alapvetően csak a gyerekek mérhető iskolai teljesítményei iránt érdeklődnek. A kulturális különbségekből fakadó zárkózottságot, a családi életre vonatkozó kérdések elhárítását több pedagógus személye iránti bizalmatlanságként éli meg.

„Csak a jegyek érdeklik, tehát hogy így beszéljünk, hogy otthon mi van a családban, tehát ez így nincs, pedig hát ez lenne a lényeg. Valamivel megköszönik a tanár munkáját, ebben így kimerítik ezt a kapcsolatot.”

A távol-keleti szülőkkel való kapcsolattartás nehézségei mellett a pedagógusok kiemelték a szülők együttműködési készségét, segítőkészségét, valamint a pedagógusok iránti tiszteletét, kedvességét.

„Szülői is nem azzal kezdődik, hogy miért nem, hanem az, hogy miért igen. Elfogadtam a szabályokat, ebben az országban szeretnék élni. (...) Nincs kibúvó, meg, de nem így, de nekem több járna (...). Ennyit kell fizetni ennyit. Ekkorra kell beérni az iskolába.”

A tanulók motiváltsága és tanulási hajlandósága

Az érintett tanárok beszámolója szerint a magyar osztálytársakkal való összehasonlításban a távol-keleti tanulók tanulási hajlandósága kiemelkedő. A szülők magas elvárásainak nagy szorgalommal és önfegyelmel való megfelelés eredményeképpen a vietnámi és kínai tanulók közül számosan kimagasló eredményeket érnek el, nem egyszer tanulmányi versenyeket, szavalóversenyt, magyar népdalversenyt nyernek. Természetesen ennek a kimagasló teljesítménynek ára van.

„Hihetetlen leterheltek ezek a gyerekek, fáradtak is egyébként. Tehát nagyon sokat várnak el tőlük a szülők, és igyekeznek ennek megfelelni. Ezért van az, hogy minden tantárgyi versenyen ott vannak és lekörözik a magyarokat.”

Ahogy említettük korábban, a kínai tanulók egy része a hétvégét is tanulással tölti. A kínai iskolában szombaton és vasárnap is szigorú rendben délután ötig tart a tanítás, amely a nyári szünetben is folytatódik.

A pedagógusok szerint az alsó tagozatos távol-keleti tanulók többségét kíváncsiság és tudásvágy jellemzi, valamint bátran kérdeznek, ha nem értenek valamit.

„Nálam a két kislánynak van hangképzési, artikulációs problémája is, de folyamatosan kérdeznek, tehát ha bármit olvasunk, vagy előfordul egy ismeretlen szó, azonnal kérdeznek, a magyar gyerekeink nem kérdeznek, ők visszakérdeznek folyamatosan.”

Az idősebb korosztályról ez nem mondható el minden esetben; gyakran tapasztalják a pedagógusok, hogy udvariasságból, féltékenységből nem kérdeznek, vagy nem kérnek segítséget.

„Nem kérdez, én megyek utána oda hozzá, hogy értetted, világos volt? És akkor kiderül, hogy nem, tehát van, amit nem ért.”

Beilleszkedés

A harmadik országbeli tanulók magyar közoktatási integrációja ott kezdődik, mikor a szülők eldöntik, hogy magyar oktatási intézménybe íratják gyermeküket. A pedagógusok tapasztalata szerint, például a hozzájuk forduló kínai szülők elutasítják, hogy a Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolába írássák gyermeküket, azt feltételezve, hogy egy magyar iskolába járva a gyerek jobban megtalálja a helyét.⁷¹

„Nem nagyon szeretik a kínai-magyart. Tehát nem szeretik azt a XV. kerületi iskolát, hogyha az ember mondja, hogy oda menjenek valamiért. Oda nem. Ők mindenféleképpen magyar iskolába szeretnének járni. Tehát bennük nagyon erős az igény, hogy beilleszkedjenek, hogy a gyerekek megtanulják a nyelvet, hogy itt boldoguljanak. Tehát ők ezért mindent megtesznek.”

A kínai, vietnámi tanulókat oktató pedagógusok szerint e tanulók alkalmazkodóak és könnyen beilleszkednek az osztályközösségbe.

„Szívesen vannak együtt, de nem vonulnak úgy külön, tehát nem alkotnak külön csoportot. Megvannak a magyar barátaik, nagyon szeretik igen, nagyon szeretik őket, bekebelezi őket az osztály.”

A magyar osztályközösséghez való alkalmazkodás érdekes jelenségeként említették a tanárok, hogy a távol-keleti tanítványok többségének van magyar keresztnéve is. Egyes esetekben e tanulók maguknak választják a magyar keresztnévet.

„Milyen érdekes, hogy ezek a gyerekek úgy akarnak asszimilálódni, hogy a legtöbbször választ egy magyar nevet. A magyar kapott keresztnévet nem használják a gyerekek otthon.”

⁷¹ Más forrásból tudjuk, hogy a magyar-kínai iskola megítélése vegyes a kínai közösség körében: kínai iskolának nem elég szigorú, magyar iskolaként pedig nem tanítja meg eléggé a magyar nyelvet.

10. táblázat: Beilleszkedés

A pedagógusok szerint, harmadik országbeli tanulók általában alkalmazkodóak és könnyen beilleszkednek az osztályközösségbe		
<p>KÍNAI ÉS VIETNÁMI TANULÓK</p> <ul style="list-style-type: none"> - Magyar keresztnév, - Iskolában és iskolán kívül is együtt töltött idő (kapcsolatháló), - Habár a középiskolás korosztályra háruló többszerepek miatt nem egyszer egymást kizáró elvárásoknak próbálnak megfelelni e tanulók. 	<p>VAJDASÁGI MAGYAR TANULÓK</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alapvetően problémamentes, „Húzóemberek” - Egy-egy szokatlan kifejezés árukkodik csak (megkülönböztetés – tudatos pedagógus) 	<p>HARMADIK ORSZÁGBELI TANULÓK LÁTHATÓ MÁSSÁGGAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Automatikusan kiváltja a fehér többség ellenérzését, - A roma gyerekekkel kapcsolatos negatív érzéseiket vetítik ki a hasonló bőrszínű gyerekekre, - Amennyiben hiányzik a pedagógus határozott fellépése, a beilleszkedés folyamata elakadhat.

Míg más esetekben az osztálytársak nevezik el őket egy általuk kiejthető, ismert magyar keresztnévet választva nekik.

„Nem szeretik a kínai, vietnámi nevüket, mert ez ugye megkülönbözteti őket. Gyerekek szoktak nekik adni magyar nevet. Attól függően, hogy az ő nevük az mire hasonlatos leginkább. Amikor meg óvodából jönnek, akkor már úgy hozzák ezt a nevet magukkal.”

Egy budapesti általános iskola első tagozatos osztályában, a március 15-ei nemzeti ünnepre való készülés során fejezték ki a vietnámi tanulók, hogy ők is ugyanúgy szeretnének részt venni az ünneplésben, mint az osztálytársaik.

„A mostani március 15-ei nemzeti műsorunkban kulcsszereplők, első sorban táncolnak, szöveget mondanak, magyar verbunkos tánccal két vietnámi kisfiú és jött a kislány is... mind a hárman. (...) Echte magyaros ruhában lesznek, és semmiféle ellenállás nincs, sőt az lenne a baj, ha én kihagytam volna bármiből is őket. Tehát ők annyira bele akarnak olvadni, hogy a kislány az mondogatja is, hogy neki egyetlen baja van, hogy neki ilyen ferde vágású a szeme.”

A tanárok tapasztalata alapján a távol-keleti tanulók nemcsak az iskolában vegyülnek jól magyar származású osztálytársaikkal, de iskolán kívül is szívesen töltik velük együtt az időt. Noha mint, ahogy erről már szóltunk korábban, a kínai és vietnámi tanulókra jóval több szerep hárul a családjukban, mint egy átlagos magyar család gyerekére. Ennek megfelelően, különösen a középiskolás korosztályban, nem egyszer előfordul, hogy egymást kizáró elvárásoknak próbálnak megfelelni e tanulók.

„Nagyon nehezen dolgozzák föl, hogy én nem tudok veletek elmenni, mert én nekem haza kell mennem és a húgomra én vigyázok. És ez nem egy egyszeri dolog, mert más is vigyáz a húgára néha-néha persze. De hogy őneki ez, ez teljes mértékben természetes, azt nagyon nehezen éli meg. És nyilván minél nagyobbak, tehát ami még mondjuk 15 évesen nem zavar, az már 20 évesen nyilvánvalóan hogy zavarni fog. És tényleg nagyon be vannak fogva otthon.”

Ugyan több iskolában beszámoltak a pedagógusok távol-keleti és magyar tanulók közötti fiú-lány barátságáról, azonban a kutatásunkba került legidősebb

korosztály⁷² esetében a két csoport tagjai közötti szerelmi kapcsolatokat a harmadik országbeli szülők többsége kifejezetten nem támogatja.

„Meg hát az köti őket, hogy ugye azért otthon még az van, hogy vietnámi fiú magyar lánnyal nem járhat, és ezt ki is mondják. Tehát olyanokat mondanak konkrétan, hogy 'kitagadlak fiam, nem jöhetsz haza'.“

Az érintett osztályfőnökök szerint, a fenti helyzetet tovább nehezíti, hogy ezek a tanulók kulturális okok miatt sem tudják megosztani problémáikat, sőt családi szinten sem működik az érzelmi jellegű kérdések megbeszélése.

„És a szerelmi, ez pedig nagyon nehéz, mert hiszen itt vannak egy olyan közösségbe, ahol magyar fiúkkal, lányokkal vannak körbevéve, persze hogy egy magyar fiú vagy lány fog nekik megtetszeni, hát, 100-ból 95 magyar, hát most nem pont az a 4 vietnámi fog. Egyszerűen nem élhetik meg azt a dolgot, és erről nem beszélnek. Egyáltalán, és nem is tudnak kívül beszélni, és én amennyire észreveszem, azt a fajta lelki életet sem élik a szüleikkel, amit a magyar gyerekek, amit mi azt gondolunk, családon belül, 'Gyere, mesélj, mi fáj'. (...) Azt hogy 'Hányast kaptál, van-e beírásod', azt igen. És hogy 'Nem megy? Elküldelek magántanárhoz'.“

A szegedi pedagógusok a vajdasági tanulók beilleszkedéséről⁷³ tudtak általánosabb érvényű tapasztalatokat megosztani, az egyéb harmadik országbeli tanulók, elenyésző számuk miatt, csak példaként kerültek szóba.

Alapvetően problémamentesnek látják a vajdasági tanulók iskolai beilleszkedését. Sok esetben csak a nyelvhasználatuk, egy-egy hazai környezetben szokatlan kifejezés árulkodik arról, hogy nem magyarországi magyarok. A magyar osztálytársaknál ez is sokszor megkülönböztető magatartáshoz vezet egy tudatos pedagógus hiányában.

„Vajdasági gyerekeknél a beilleszkedésnél az szokott problémát jelenteni, hogy nem biztos, hogy úgy fejezik ki magukat, ahogy mi, kis apró különbségek vannak. Ami miatt, aztán a többiek őket esetenként kinevetik, de hogyha a tanár helyre teszi a dolgokat, hogy most ő ezt akarta mondani, és okosat és klasszat akart mondani, aminek helye van az órán, akkor elismerik a többiek. Megmarad ez az ízes kis különbség, de mindkettő oldal hozzásimul a másikhoz, hogy így mondjam, tehát a többiek elismerik. Ő pedig látja, hogy most nem azért nevettek, mert butaságot mondott, hanem, mert egy kicsit másképp mondta, mint amihez mi hozzá vagyunk szokva. És akkor, ezek a húzóemberek szoktak lenni, az osztályokban, tehát, tehát egészen jól beilleszkednek.“

A vajdasági tanulónál kevésbé szerencsés az az egy-egy harmadik országbeli tanuló, aki látható mássággal kerül be egy osztályba. Több pedagógus is elsőként említette a megszokottnál sötétebb bőrszínt, ami a fehér többség ellenérzését automatikusan kiváltja. Tapasztalataik szerint a roma gyerekekkel kapcsolatos negatív érzéseiket vetítik ki a hasonló bőrszínű gyerekekre.

„Igen, én úgy veszem észre, hogy a roma gyerekek nagyobb ellenérzést váltanak ki a gyerekekből, mint a migráns gyerekek, és mivel a migránsok közül nagyon sokan megegyező bőrszínűek a roma gyerekekkel, ezért őket is néha egy kalap alá veszik, addig, amíg meg nem ismerik, hogy bizony övelük is lehet játszani, és ő is ugyanúgy a közösségbe tartozó és barát, barátnő lehet.“

⁷² A legidősebb korosztályt egy budapesti gimnázium 11. osztályába járó tanulók képviselik.

⁷³ A pedagógusok szerint az utóbbi években jelentősen csökken a vajdasági tanulók száma a szegedi iskolákban.

Válaszok a harmadik országbeli tanulók speciális szükségleteire

A válaszadó pedagógusok eltérő módon gondolkodnak a harmadik országbeli tanulókról és speciális szükségleteikről. Egyesek szerint a pedagógusok érdekesebb feladatnak tartják e tanulókkal való munkát, és így aránytalanul több figyelmet fordítanak rájuk, mint az osztály többi tagjára.

„Mivel érdekli a gyerek, jobban, mint esetleg egy másik gyerek az osztályban, ezért ő nagyobb figyelmet fordít rá, többet foglalkozik vele, jobban odafigyel, hogy hogyan segítsen, segítőkészebb vele.”

Más kollégák szerint a különlegességgel való ismerkedés, a migráns tanuló osztállyal való megismertetése csak az első időkből jelent fokozott érdeklődést.

„A különlegességgel való ismerkedés egy idő után azt hiszem, hogy ez megint, ha már megismertük, már mindent kivesztünk, már megkérdeztük, már a gyerekekkel is megismertettük, és már nem újdonság, akkor egy idő után ez lényegét veszti, tehát akkor már nem, nem lesz olyan érdekes.”

Míg mások szerint a harmadik országbeli tanulókra nemcsak a kezdeti időben kell odafigyelni, hanem a későbbiek során is kiemelt figyelmet igényelnek.

„Tehát nem lehet utána ugyanúgy bánni velük, mint a többi gyerekekkel, mert nekik lehetnek speciális problémáik. Tehát, állandóan résen kell lenni, hogy észrevegyük.”

4.3.5. A harmadik országbeli tanulókkal foglalkozó pedagógusok szükségletei

A kérdezett pedagógusok egy jelentős része úgy érzi, hogy nincs szüksége semmifajta segítségre, a harmadik országbeli tanulókkal való munkához.

„Nincs, mert a saját eszközeinkkel minden problémát meg tudunk oldani.”

A pedagógusok másik fele egy-egy korábban már tárgyalt nehézséget – nyelvtudás hiánya, kulturális különbségek – emelt ki, melyek megoldásában, lenne igénye segítségre.

„Hát csak a nyelvtudás az ami, meg hát hátráltatja az embernek a dolgát. Az a legnagyobb segítség, hogy ha valaki tanítja őket magyarul. Hogyha nem tudnak rendszeren. Aztán a többi, az semmi olyan pluszt nem kíván, sőt nagyon problémamentesek.”

„Lehet, hogy nekem még, azért szükség van arra, hogy egy picikét ismerjem az ő hagyományait. Tehát az, hogy a családban kinek milyen szerepe van és ezt ők hogyan osztják be, pl. hogy a kislányok egy bizonyos életkor után ő hátrább vannak sorolva, mint a fiúgyermek. Tehát nekem ezzel tisztába kell lennem, mert például egy hétvégi rendezvényre nem biztos, hogy a kislányt elengedik, mert neki már vigyázni kell otthon, mondjuk a kisöccsére.”

A beszélgetések során jellemző volt, hogy a valamilyen nehézséget említő pedagógust, mindig követték olyan hozzászólások, melyek az adott kérdést a pedagógus egyéni érdeklődési körébe sorolták vagy relativizálták.

„Szerintem annak utána lehet nézni, ilyen kulturális sajátosságok. Tehát, aki akar az úgy is utána érdeklődik.”

„Ma már bemegyünk egy osztályba, akkor annyi fajta nehézséggel találjuk szembe magunkat. Tehát szétszóródik a figyelmünk és az energiánk. Mert

hátrányos helyzetűek, roma gyerekek, magatartás zavaros gyerekek, képesség zavaros gyerekek, migráns gyerekek vannak. Tehát, nem olyan kiemelkedő probléma, amivel velük foglalkozni kell, van sok-sok probléma, van sok-sok nehézség.”

Képzések, tréningek

A kutatásban résztvevő pedagógusok többsége elutasította a harmadik országbeli tanulókkal kapcsolatos képzéseket, tréningeket. Habár jelentős részük nem is hallott ilyen témájú képzésekről korábban.

A harmadik országbeli tanulókkal kapcsolatos képzéseket többféle indokkal – időhiány, érdeklődéshiány, anyagiak hiánya – utasították el, de talán a legtöbben a korábbi továbbképzések eredménytelenségére, haszontalanságára hivatkoztak.

„Nagyon sok olyan továbbképzésbe kényszerítettek bele minket az utóbbi időben, ami, mindenki, úgy élte meg, hát hogy rengeteg időmet elvette és igazán nem lettem tőle sokkal több. Hát, most, ha meghallgatunk néhány előadást a migráns gyerekekről, nagyon szép. De, hát a szakmai gyakorlatunkban, már ennél sokkal több van.”

Általános vélekedés volt, hogy a tanfolyamok kizárólag elméleti tudást adnak, és sok esetben az elmélet nem találkozik a gyakorlati tapasztalatokkal.

A pedagógusok többsége jobban bízik a saját tapasztalataiban, esetleg módszereiben, elképzeléseiben, és azok kiaknázását, folytatását hangsúlyozza, szembeállítva egy képzés nyújtotta ismeretekkel.

„Egymástól, nagyon sok mindent egymástól. Neked már volt ilyen gyereked, mit csináltál vele, hogy egymástól tanultunk itt nagyon sokan.”

„Én inkább próbálok tőlük ilyen morzsákat felszedeztetni, meg hát ugye nyelvtóra az jó, mert nagyon jó teret lehet adni, hogy egy fogalmazásban, vagy bármi kis előadásuk vagy játéku, vagy bármi, hogy kiderüljön róla valami, ha akarja persze.”

„Most szerintem sokkal fontosabb, hogy ha mi valahogy kontaktust tudunk teremteni velük, és akkor egy picit így megnyitjuk őket, ez szerintem úgy ezt ilyen tanfolyam keretében nem tudnám elgondolni, hogy hogyan lehetne.”

Csupán a pedagógusok töredéke gondolkodott el azon, hogy milyen lenne, egy számukra hasznos képzés a témában.

„Szerintem egy nagyon gyakorlati oldalról megközelített olyan kell, akik kifejezetten a gyakorlati részét tapasztalták meg, és onnan következtetésekre jutottak, vagy valamilyen úttörő módszert vagy áttörést értek el, azt nagyon szívesen meghallgatnám.”

A harmadik országbeli tanulókkal kapcsolatos képzésre nyitott pedagógusok körében is megfigyelhető egyfajta szabadkozás azt illetően, hogy a hiányzó ismereteket autodidakta módon már régen megszerezhették volna.

„Mi is fölkészültebbek lennénk, vagy akár tényleg mondjuk adott esetben például az irodalmi anyagba, hogy mivel a könyveinkben sincsenek, ilyen szempontból egyikben sem találtam még ilyen jellegű irodalmi anyagot, ha például amikor mondjuk, mondákat tanítok, akkor mondjuk, a vietnámi mondákból is be tudnék valamit emeli. Az tényleg nagyon jó lenne, én ezt nagyon örömmel venném, de mondjuk magam szorgalmából tényleg még nem pótoltam ezt. Bevallom őszintén.”

4.3.6. Szakmai kapcsolatok

A harmadik országbeli tanulókat fogadó iskolák többségének nincsenek más oktatási intézményekkel olyan szakmai kapcsolatai, melyek ezt a speciális oktató/nevelő munkát segítenék. Ugyan a budapesti pedagógusok ismernek más olyan iskolákat, ahova szintén sok távol-keleti tanuló jár, kapcsolat mégsem alakult ki az iskolák között.

Egy-egy esetben említettek konkrét oktatási intézményt: általános iskolák közül a Dob utcai iskolát, felsőfokú intézmények közül pedig az Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központot, valamint a Miskolci Egyetemet az általuk kifejlesztett tankönyvcsalád kapcsán.

A kérdezett budapesti általános iskolák közül egyesek részt vettek a Miskolci Egyetem által kifejlesztett tankönyvcsalád kipróbálásában,⁷⁴ és kifejezetten pozitív tapasztalatokról számoltak be.

„Tulajdonképpen nem az a jelentősége, hogy megtaníttuk a gyereket magyarul, hanem, hogy legyen kedve magyar iskolába járni és egy kicsit több sikerélményhez jusson.”

A budapesti általános iskolákban az osztályonként több harmadik országbeli tanulóval is foglalkozó pedagógusok körében érdeklődés tapasztalható a jól működő gyakorlatok – jelesül a fenti tankönyvcsomag - iránt.

„Mi nem voltunk benne. Nem tudom, miért maradtunk ki belőle. Én most tudtam meg, amikor véget ért az egész történet. Én akkor szóvá tettem, hogy jó lett volna ha, de nincs semmiféle kapcsolat. Én nem is láttam még ilyen tankönyvet, érdekelt volna.”

A szegedi pedagógusok egy része pedig olyan információs támogatást fogadna szívesen, ami tájékoztat a harmadik országbeli tanulókkal kapcsolatos szolgáltatásokról, lehetőségekről.

„Inkább, amiben tájékoztatlannak érzem, vagyis lehet, hogy csak én vagyok, hogy például erről a szervezetről sem tudtam, vagy erről a mentor segítségről. Tehát inkább ilyenekkel kéne felvilágosítani bennünket, hogy tudjunk ilyenekről, hogy ha gond van.”

Jó gyakorlatok

Habár a kérdezett iskolák kevés olyan szakmai kapcsolattal rendelkeznek, melyek a harmadik országbeli tanulók oktatása/nevelése terén nyújthatnának segítséget, a kutatás mindkét helyszínén kiemelték a pedagógusok egy-egy munkájukat támogató, program formájában működő jó gyakorlatot.

Míg Budapesten speciálisan a célcsoportnak kifejlesztett tankönyveket említették, addig Szegeden a mentorprogramot. Ez utóbbit, a pedagógusok tapasztalatai alapján, a programban résztvevő harmadik országbeli tanulók nagyon szeretik, mondhatni „szent és sérthetetlen az időpontja”.

⁷⁴ Az EIA által támogatott Együttműködő program keretében kifejlesztett tankönyvek eredményes alkalmazása nyomán a X. kerületben rendszeres foglalkozásokat tartanak a gyengébb magyar nyelvi kompetenciákkal rendelkező, kerületi iskolákba járó tanulóknak. A 2012 tavaszán indult kerületi kezdeményezés, a migráns tanulók mellett, romák és minden olyan tanuló számára adott, akinek erre szüksége van.

„Lehet, hogy ezek a gyerekek kivételes ajándéknak tartják azt, hogy velük külön foglalkoznak, és ők erre büszkék. Hogy őértük most jönnek. És mert, hogy ők idegenek, vagy külföldiek, hogy övelük most akkor más bánásmódban részesülnek, mert elviszik tanítási időben, elviszik kirándulni (...). Más gyerekeket is szívesen, kettőt-hármat még visz a mentor, barátnőt éppen annak, akit elvisz, és nagyon családias, meg a fiataláguknál fogva meg tudják találni azt a hangot a gyerekekkel, ami nekik nagyon kell.”

A pedagógusok szerint a mentorok életkora, és a foglalkozások kötetlensége jó hatással van a tanulókra, ami nem utolsó sorban az iskolai előmenetelükön is meglátszik.

„Ott nem ilyen, mint én, meg a tanító nénik, vagy tanár nénik, meg a tanár bácsik, hanem szabadabban, de mégis sokat tanulva tőlük... Baráti kapcsolatban van [a mentor] a családdal is, meg a gyerekekkel is, mintha csak odatartozna.”

„Gyereken is látszik, hogy lenyugodott, sokat haladt, mintegy korrepetálás, tehát érződik rajta, hogy komolyan veszi azt, amit ott tanul, házi feladat mellett még plusz feladatokat végeznek, tehát nagyon-nagyon jó ez a segítség.”

4.3.7. Mentor fókuszcsoport tapasztalatai

Mentorprogrammal az Integrációért c. projekt⁷⁵ keretében, a harmadik országból származó tanulók személyre szabott mentorálásban vehetnek részt, mely magában foglalja az iskolai tananyag átadását, segítségnyújtást a magyar nyelv tanulásában, illetve kulturális ismeretek átadását, továbbá kiegészítő szocializációs színterek biztosítását. A mentorhálózat célja kettős: egyrészt a harmadik országbeli tanulók tanulmányi és szociális beilleszkedésének segítése pedagógusjelöltek segítségével, másrészt szülei és pedagógusaik közötti kapcsolat kialakításának megkönnyítése kulturális mediátor és szociálpedagógus hallgatók közreműködésével.

A programban mentorként résztvevő fiatalok motivációjában közös, hogy vannak külföldi barátaik, voltak külföldön hosszabb-rövidebb ideig és nagyfokú nyitottsággal és érdeklődéssel fordulnak más kultúrák felé. A programban mentorált 42 harmadik országbeli tanuló közül 2-3 fő van egy-egy mentor gondjaira bízva. A fókuszcsoportos beszélgetésen résztvevők hozzászólásai elsősorban mentoráltjaikra – többségében szerbiai magyar, szerb-nigériai, bosnyák-horvát, valamint egy-egy mongol és kínai tanulókra – vonatkoztak.

A mentorprogram fogadtatása az iskolákban

A beszélgetésen jelenlévő mentorok szerint az iskolák bizalmatlanul fogadták a programot, és több intézményben, a későbbiekben is szükségtelennek érezték munkájukat az igazgatók vagy a pedagógusok.

„Konkrétan az iskolákban, minket nem látnak olyan szívesen, úgy érzik, hogy ezt így jól kezelik, jól csinálják és, hogy nincs ránk szükség ott.”

A mentorok tapasztalatai alapján mindezzel együtt, a bizalmatlan, elutasító pedagógusi attitűd nem tekinthető törvényszerűnek, hiszen elsősorban

⁷⁵ Az EIA által támogatott programot, az Agora Alapítvány a Társadalomkutatásért szervezet valósítja meg.

személyiségfüggő, hogy a pedagógus miként viszonyul a külső támogatáshoz. Konkrét példaként elhangzottak olyan iskolák, ahol kifejezetten örültek, hogy végre valaki jött, aki tud segíteni.

„Például Domaszéken, ahol szerbiai magyarok vannak, ott külön kértek minket arra, hogy jött két romániai kislány és akkor mi lenne, hogyha hozzájuk is kijárna egy mentor, mert nekik tényleg szükségük van a segítségre. Tehát ott ők kérték, s ez így tényleg jó volt, hogy ott legalább számítanak ránk.”

A mentorok szerint nemcsak a program fogadtatása személyiségfüggő az iskolákban, hanem az is, hogy az adott pedagógus akar-e foglalkozni a harmadik országbeli tanulóval. Általános tapasztalat, hogy azokban az osztályokban, ahol a jó szándék nem hiányzik, ott sem alkalmaznak másfajta, a migráns tanulók sajátosságaihoz igazodó tanulási vagy beilleszkedést segítő módszert.

Való igaz, hogy a vajdasági magyar tanulóknak nincsenek is ilyen sajátos igényeik, legalábbis a tanulók és tanáraik véleménye szerint. Azonban a mentorok szerint a nem magyar származású mentoráltjaik feltétlenül eltérő bánásmódot igényelnének.

A harmadik országbeli tanulók sajátosságaihoz igazodó beilleszkedést segítő módszerek hiányát csak egy kivétel törte meg: kivételként egy olyan jó gyakorlatot osztott meg a mongol kislány mentora, melyet ugyan nem az iskola kezdeményezett, de legalább az osztályfőnök partnernek bizonyult hozzá. Az osztálytársak mongol kultúrával való megismertetése azzal a konkrét eredménnyel is járt, hogy a mongol kislányt már nem csúfolják kínainak vagy japánnak, mint ahogy az az első két évben gyakran előfordult.

„Szerveznek olyat az osztályával, hogy elviszik az osztálytársait hozzájuk, ahol anyukája bemutatja kicsit, hogy milyen a mongol világ, meg hogy élnek, milyen ételeket esznek. (...) Tehát, hogy így ott tehát próbálják megismertetni a gyerekekkel ezt, hogy milyen az, hogy mongolnak lenni.”

A mentor-koordinátor szerint a mentorok kerülhetnek olyan helyzetbe munkájuk során, amikor mérlegelniük kell, hogy kifejezzék-e, illetve milyen módon fejezzék ki nemtetszésüket egy-egy pedagógusi magatartással szemben.

„Legjobb az, amikor el is mondd a saját véleményedet, hogy te másként gondold, hogy legalább ennyiben kiállsz valamennyire a gyerek mellett, és látja a pedagógus, hogy van más felfogás is nem csak az övé. Csak ezt nagyon finoman kell csinálni, mert a gyerek ott fog maradni egyedül. Vagy a mentort, vagy esetleg az egész programot kizárják.”

Véleménye szerint vannak olyan esetek, amik mellett még akkor sem szabad elmenni szótlannul, ha az kockázatosnak bizonyulna. Az alábbi történet határozottan ebbe a kategóriába sorolandó.

„Ha új füzet van, akkor nincs becsomagolva. De igazából nincs senki, aki megmutatja, hogy kell ezt csinálni, vagy nincs senki, aki leüljön vele, hogy gyereünk, és most akkor csomagoljunk. És akkor volt valamelyik tanító néninek egy ilyen kirohanása, ami szokott lenni hetente, és akkor elkezdte így kiborítani a táskáját a terem közepére itt a napköziben, hogy milyen koszos és hogy az arabok egyébként is milyen koszosak és bűdösek.”

Szülőkkel való kapcsolat

A program keretében elsősorban az alsó tagozatos tanulók szüleivel tartanak kapcsolatot a mentorok, valamint az olyan családokkal, ahol a szülők kevésbé értenek magyarul.

„És emiatt [nyelvtudás hiánya] nagyon sokszor, az iskola hozzáállása miatt is lehetetlen, merthogy a szülők és az iskolák nem tudnak kommunikálni egymással, vagy nem akarnak kommunikálni egymással, valamelyik oldalról. És akkor ilyen szinten van benne egy szülői kapcsolattartás.”

A mentorok szülőkkel való kapcsolata jellemzően jónak mondható, különösen azokban az esetekben, ahol a gyermek vagy a család kézzelfogható segítséget kap a mentortól. A kiemelkedően jól teljesítő tanulóknál előfordul, hogy a szülők szükségtelennek, sőt hátráltatónak tartják a mentor jelenlétét.

„Egy kicsit azt érzem a családnál, hogy így úgy tekintenek rád, hogy te elveszed az időt a gyerektől, amikor neki ilyenkor egy annál is komolyabb versenyre kellene készülnie.”

Mentorok és mentoráltak

A mentorok véleménye szerint segítő munkájuk kisebbik részét teszi ki egy konkrét iskolai tananyag mentoráltjuknak való átadása, vagy a korrepetálás, de erre is van példa.

„Előtte készültünk rá, elmagyaráztam neki, hogy miket kéne kiemelni, mikor a lényegét kell kiemelni, és utána egy nagyon szép ötös dolgozatot írt, és mondta a tanárnő is, hogy nagyon jó volt neki a fogalmazása. Szóval olyan szempontból gyorsan látszott a fejlődés. A szülőktől is pozitív visszajelzés volt.”

A mentorok beszámolóai alapján az esetek döntő többségében olyan kérdésekkel foglalkoznak, melyek a mentoráltak tágabb közösségükbe való sikeres beilleszkedését gátolják. Ide sorolták többek között az identitásproblémákat, a lelki tényezőket és a családi jellegű problémákat is.

A szerbiai magyar anyukától, és nigériai apukától származó mentoráltaknak a többségi társadalomból felé irányuló elutasítás feldolgozásában nyújt segítséget a mentor.

„Ő kapott egy magyar identitást az anyukájától, viszont amikor kilép az utcára, és meglátják, hogy göndör fekete haja van, és capuccino színű a bőre, akkor így már nem annyira magyar. (...) Neki abban tudok segíteni, hogy megtalálja a helyét ebben az országban. És akkor szoktunk erről beszélgetni. És akkor érzem, hogy haladunk. Így vannak benne olyan sebek, amiket elég nehezen lehetett kinyitni.”

A szerbiai magyar mentorált fiú továbbtanulással kapcsolatos önbizalom hiányának csökkentésében próbál segíteni a mentor.

„Most látszik, hogy van benne egy ilyen elég erős kisebbségi komplexus. Pedig alapvetően jó tanuló, szóval sokkal többet ki tudna hozni magából. Mert most ő végül is egy szakmát csinál, (...) de a képességei alapján simán egy egyetemet is megcélozhatna, (...) Most nem tudom, hogy mi okozza, ez így most kezdett el feljönni, mostanában, hogy így már egyre többet beszélgetünk, meg személyesebb a kapcsolat.”

A kínai és mongol mentorált lányok esetén pedig olyan kapcsolódási pontokat

próbálnak keresni a mentorok, melyek a kulturális is meghatározott, introvertáltabb, érzelmeiket kevésbé kommunikáló tanulókat segítik a beilleszkedésben.

„Nem is hajlandó nagyon mondani semmit a családjáról. Érzelmeket abszolút nem mutat ki, de (...) nem csak ebben a részben nem mutat ki érzelmeiket. Azt is nagyon nehéz kiszéni belőle, hogy egy programot most szeretne, vagy nem szeretne, tetszik neki, vagy nem tetszik. Tehát, hogy ő abszolút lezár mindent. (...) Ezt nehéz áttörni. Nincsen kapcsolata kínai gyerekekkel pl. Nem is akar, kérdeztem tőle, vagy legalábbis azt mondta, hogy nem akar. (...) Szerintem ez nagyon nehéz neki. De először én sem értettem mért van ebben a programban, mert nagyon okos. És teljesen jól csinálja a dolgait a gimnáziumban. Jól halad, egyik vezető gimnáziumba jár, tehát, hogy ilyesmi problémái abszolút nincsenek. De most, hogy így többet foglalkoztam már vele, azért látom, hogy nem könnyű.”

A bosnyák-horvát szülőktől származó mentorált fiú zárkózottságát a közös programokon sikerült oldani.

„Van itt egy pár srác, akikkel beszél, és, hogy jó lenne, hogy ha így másokkal is beszélne, hogy ismerkedne másokkal is. Ő egy kicsit ilyen szempontból zárkózott (...), és akkor be tudtuk vonni különböző olyan programokba, ahol a többiek is ott voltak, így legalább tudott másokkal is beszélni, és ennek örültek a szülők is, hogy így kicsit nyitottabb.”

Közös programok nem migráns gyerekekkel

A mentor-koordinátor szerint a személyre szabott segítségnyújtáson túl, a program érdeme, hogy a célcsoportot nem az osztályközösségtől elszigetelve próbálja integrálni, hanem programjaikra várják a harmadik országbeli tanulók, nem migráns osztálytársait is.

„Osztálytársaikkal, barátaikkal, tehát akiket ők még bevonnak, vagy általuk bevonhatók a programba, nyilván ez személyfüggő is, programfüggő is. (...) Az a világ, amiben ők élnek, vagy esetleg az az osztályközösség, amibe ők élnek, hogy kicsit nyitottabb legyen, vagy tehát érdeklődő mind az osztály, mind pedig az ő világukra.”

A mentorok tapasztalatai alapján az a jellemző, hogy mentoráltjaik el szoktak hívni nem migráns osztálytársaik közül egyet-kettőt a közös programokra, és így kezd kialakulni egy olyan sokszínű közösség, ami sokkal heterogénebb, mint az osztályközösség, és ahol többféle módon is kötetlenül kapcsolódhatnak egymáshoz, attól függően, hogy éppen milyen tevékenységet végeznek.

„Nemcsak nemzetiségiek, magyar nyelvűek, hanem ott vannak a cserediákok, akikkel foglalkozunk, akik tényleg nem tudnak egyáltalán magyarul, vagy csak nagyon keveset. (...) most itt volt néhány olyan közös programunk, pl. sportrendezvények, ahol nagyon sokan ott voltak. És hogy így kezd nőni a kapcsolat, mert ott szoktak lenni az osztálytársak is időnként, és kezd a közösség formálódni és tényleg mindenki szerepe kerül, és így végre kölcsönös tanulási folyamat lehet ebből.”

5. Osztálytermi foglalkozások

5.1. Az osztálytermi foglalkozás megvalósításának körülményei

Az osztálytermi foglalkozások célja az volt, hogy képet kapjunk a magyar és harmadik országbeli tanulók egymásról alkotott percepciójáról. Az osztálytermi feladatok nemcsak az egyes migráns tanulók beilleszkedtségére irányultak, hanem meggyőződésünk, hogy fontos üzenetekkel szolgálnak a szakemberek felé, jövőbeni iskolai érzékenyítő kampányokat illetően is.

A kutatásba bevont iskolákban, egy-egy osztályban, osztálytermi foglalkozás keretében is végeztünk terepmunkát. A kiválasztott iskolák megegyeztek a fókuszcsoportos beszélgetések céljából felkeresett oktatási intézményekkel. Budapesten szám szerint 5 közép-, és általános iskola, míg Szegeden 3 általános-, és középiskola⁷⁶ vált a terepmunkák színhelyévé. A fókuszcsoportos beszélgetések során választottuk ki oktatási intézményenként azt az egy-egy osztályt, amely aztán az osztálytermi foglalkozás résztvevőjévé vált. A kiválasztást alapvetően két szempont határozta meg: a migráns – harmadik országbeli – tanulók osztályban való jelenléte, valamint az osztályfőnök fogadókészsége. Ennek megfelelően az alábbi osztályokban került sor osztálytermi foglalkozásra. Budapesten a 3. 4. 6. 7. és a 11.⁷⁷, Szegeden pedig a 2. 3. 7. és a 10. osztályokban⁷⁸ jártunk.

Az osztálytermi foglalkozások – egy tanóra keretében – a következőkből álltak össze:

Képmesélés: kulturálisan sokszínű képek közül választhattak a tanulók, majd a beszélgetés során mindenki elmondta, hogy miért az adott képet választotta.

Kapcsolatháló adatlap: egy A4-es adatlap kitöltésére kértük a tanulókat, mely kapcsolathálójuk legfontosabb pontjait jelöli ki.

Csoportos fotózás: a tanulók kiscsoportban egy digitális kamerával csoportképeket készítenek.

Cél: képet kapunk a tanulók interkulturális kompetenciáiról, illetve felmérjük, hogy a migráns tanulók mennyire integrálódtak az osztályba.



⁷⁶ Az egyik általános iskolában két osztályt kerestünk fel.

⁷⁷ A kiválasztott budapesti osztályokban átlagosan 3-4 harmadik országbeli tanuló jár. A migráns tanulók mindegyike ázsiai származású: többségük kínai és vietnámi, valamint egy mongol.

⁷⁸ A kiválasztott szegedi osztályokban 1-1 harmadik országbeli tanuló jár. A mintánkba került tanulók alapján egyetlen származási ország sem emelhető ki (szír, üzbég, vietnámi, orosz)

5.2. Képmesélés

A képmesélés⁷⁹ feladata során 13 darab színes és fekete-fehér kép állt a diákok rendelkezésére. A feladat végrehajtása alatt résztvevő megfigyelést végeztünk, diktafonon rögzítettük a tanulók által elmondottakat.

A feladat menete a következő volt: a véletlenszerűen alkotott három csoport egyike – 7-10 fő – körbeült egy asztalt, és az asztalra elhelyezett képek közül mindenki kiválasztotta a neki tetszőt. Majd egyenként elmesélték néhány szóban, hogy miért az adott képet választották. Az elhangzottakat diktafonon rögzítettük.

5.2.1. A képmesélés során megismert általános összefüggések

- A képmesélős feladat különösen a 6. és 7. osztályosok körében – feltételezhetően korosztályos okok miatt – bizonyult nehézkesnek. Mind a fiatalabbak, mind a náluk idősebbek konstruktívabban álltak a feladathoz.
- A tanulók általában kevés interkulturális ismerettel rendelkeztek.
 - Azonban nyitottság, érdeklődés jellemezte őket a kulturális másság iránt (konga, feketék, stb.).
 - Gyakran érzelemnyilvánítás – öröm, együttérzés, sajnálat – is jellemezte egy-egy képpel kapcsolatos magyarázatukat.
- A migráns tanulók általában nem azonosultak nyíltan a saját származási csoportjukkal: vagyis nem feltétlenül választottak saját csoportba tartozókat ábrázoló képeket. Amennyiben mégis ilyet választottak, jellemzően nem az azonos kulturális háttérrel indokolták azt.
- A nem migráns osztálytársak viszont általában beazonosították a saját csoportot választó migráns osztálytársakat: vagyis választásuk okát kizárólag a saját csoporttagságra szűkítették.

5.2.2. A képmesélés során szerzett kutatási tapasztalatok részletesen

A 13 kép közül öt-hat kép került a legtöbbször által kedvelt kategóriába. A legnépszerűbb képek választása mögött megjelenik a kíváncsiság, a kulturális másságra való rácsodálkozás, csakúgy, mint az érzelmi azonosulás.

A legtöbb tanuló az alábbi fekete-fehér képet választotta. A képet választók izgalmasnak, titokzatosnak látták a fotón lévőket és az általuk folytatott tevékenységet. A kép iránti érdeklődésüket kíváncsiságuk vezérelte, és igyekeztek kitalálni, hogy mi történik rajta. A tanulók nem rendelkeztek a keleti kultúrával kapcsolatos ismeretekkel, így nem említették sem a hindu, sem a buddhista kultúrát, sem a mandalafestés gyakorlatát. Többek között az alábbi elképzeléseiket osztották meg velünk:

⁷⁹ Technikai nehézségek miatt, ezt a feladatot a szegedi iskolákban nem oldották meg a tanulók.



Fotó: Holdvilág, Ladak arcképe (Kis-Tibet könyv)

„Ez a mintás dolog tetszett meg középen, és hát, ahogy dolgoznak körülötte.”

„Ez a kép engem érdekel. Valamit játszanak vagy idéznek.”

„Az is látszik, hogy ezek itt kínaiak vagy japánok, és lehet, hogy éppen esznek, vagy játszanak valami szőnyegen.”

„Valami fura társast játszanak ázsiaiak.”

„Izgalmasnak tűnik ez a játék, amit játszanak. Valami kínai lehet, ilyen kis zsugaklub.”

A legnépszerűbb képek közé tartoztak a Menedék Egyesület különböző társadalmi érzékenyítő kampányai keretében készült szóróanyagok is.⁸⁰ Ezek a képek a rajtuk szereplő rajzok és fotók mellett szöveget is tartalmaznak, melyek fontos üzeneteket hordoznak: a figyelemfelkeltést felszólítással vagy kérdés formájában érik el. Amint azt a tanulók irántuk mutatkozott nagyarányú érdeklődésében tapasztaltuk, valóban megszólítják, gondolkodásra készítetik közönségüket.

FIGYELJ RÁ, ADHAT NEKED!

teherautók és buszok
Pakisztánban

A pakisztáni utakon nem csak a tárgyban lehet gyönyörködtetni. Biztos, hogy útszélben sok díszített teherautó és busz látnak.

A '20-as években egy busztársaság megbízott egy híres festőt, hogy dekorálja ki a buszait. Így akartak több utast csalogatni magukhoz. Ez az ötlet azóta nagyon gyorsan elterjedt egész Pakisztánban, a teherautókat és riksákat is elkezdték díszíteni. Mára a vállalkozók meg vannak győződve arról, hogy senki sem bízna meg bennük, ha nem alakoznának eleget a járműveikre. Így aztán, aki teheti, dekorálta.

Kép forrása: Menedék Egyesület

„Tök jó, hogy így fel vannak díszítve a teherautók, tetszik.”

„Még soha nem láttam ilyen buszokat.”

„Érdekesek, mert díszítik őket.”

„Pakisztáni buszok: érdekes, amit ír, hogy kifestegetik a buszokat meg teherautókat.”

„Aranyos teherautók ki vannak díszítve.”

Az idősebb korosztály – 11. osztály – feltételezhetően jobban megértette a kép üzenetét („Számít a különbség?”), és jellemzően nem tett különbséget válaszaiban a képen látható lányok között: „Mindegyiket választanám osztálytársamnak.”, „Ha belül aranyos, akkor nem számít a külleme.” Az általános iskolások csak egy-egy lányt választottak ki közülük. Meglepő, hogy mindannyian balról az első lányt választanák osztálytárnak. A képen látható, a másságot külső jegyekben is hordozó lányok mellett a két középső lány szintén a saját csoporthoz tartozó külső jegyekkel bír, mégsem választották őket. A többi kevésbé favorizált lány külsejével kapcsolatban negatív jelzők is elhangzottak, beazonosítva általuk egy-egy népcsoportot.

⁸⁰ <http://menedek.hu/figyeljra/index.html>, <http://menedek.hu/tolerancia/index.html>

Számít a különbség?

Melyiküket

választanád osztálytársnak?



A kép forrása: Menedék Egyesület

„Az elsőt választanám, mert ő a legszebb és legcsinosabb.”

„Jól néznek ki ezek a lányok. Az első tetszik, mert olyan rendez, szépen néz ki. A többi nem annyira... a hajuk miatt, meg az arcuk miatt.”

„Az elsőt, mert ő a magyar.”

„Én a fehéret választanám, az elsőt.”

„Az elsőt, szép göndör haja van, nem fekete az arca, szép a testszíne. ... A fekete az nagyon ronda. A sápadt arcú az a sárga.”

Az érzelmi azonosulás vezette képválasztások közül az alábbi két kép volt a legnépszerűbb a tanulók körében. Míg az első kép pozitív érzelmeket váltott ki belőlük – összetartozás, szeretet, boldogság -, addig a második kép inkább negatív érzelmekkel párosult. A sajnálat és együttérzés mellett megjelent az értetlenséggel vegyes méltatlankodás is (meglepő módon a legfiatalabb tanulók körében): a kevés interkulturális kompetenciával rendelkező tanulók ellentmondásosnak észlelték a piercinges kislányt, valamint a szegénységet és a piercinget is.



Kép forrása: Színvilág iskolai program (Planet Alapítvány)

„Testvéri szeretet jutott róla eszembe. Én meg a bátyám is ilyenek vagyunk körülbelül.”

„Gyerekek vannak rajta, olyan kis vidámak, gondolom testvérek.”

„Nagyon aranyosak, talán Afrikában, vagy Ázsiában élhetnek.”

„Testvérek, és nagyon szeretik egymást, és nagyon aranyosak együtt. Valószínű ők sem nagyon gazdagok, de mégis boldogoknak látszanak.”

„Boldogok, ölelik egymást. Szegény országban élő gyerekek.”



Kép forrása: UNICEF naptár

„A kislányon látszik, hogy nehéz körülmények között nő föl. Fárasztó, nehéz lehet egy napja, nem olyan vidám, mint nekünk volt.”

„Eszembe jutott róla a gyerekmunka, kicsit sajnálom is ezt a gyereket. Lehet, hogy éhes, nézd meg a szemeit, tők szomorúak.”

„Furcsa haja van, meg ott van az orrában az a piercing.”

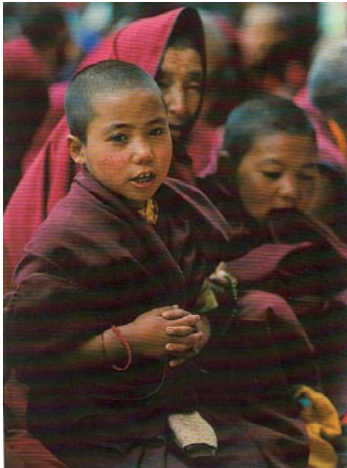
„Nekem az furcsa, hogy gyerek és piercing van az orrában.”

„Szegény. A ruhája meg a haja... de piercingre bezzeg van pénze.”

„Egy lányarc, nem tűnik nagyon boldognak, valahol keleten.”

Migráns tanulók által választott képek

Az alábbi képek mindegyike kulturális másságot jelenít meg, azonban a migráns tanulók spontán válaszaiban ez nem jelenik meg. Az adott kép kiválasztását egyéb tényezőkkel magyarázzák. A sajtócsoport választás csupán egy esetben történik manifeszt módon, azonban a vicces forma fel is oldja azt. A migráns tanulók csak rákérdezésre ejtenek szót a képek helyszínéről és a képeken szereplők származási hátteréről. Ezzel szemben a nem migráns tanulók jellemző módon felfedik a migráns tanuló és az általa választott kép közötti valódi kapcsolatot.



Kép forrása: Agra Kulturális Utazási Társaság

– „Imádkoznak... Azért választottam, mert jól néz ki.” (Kínai fiú)

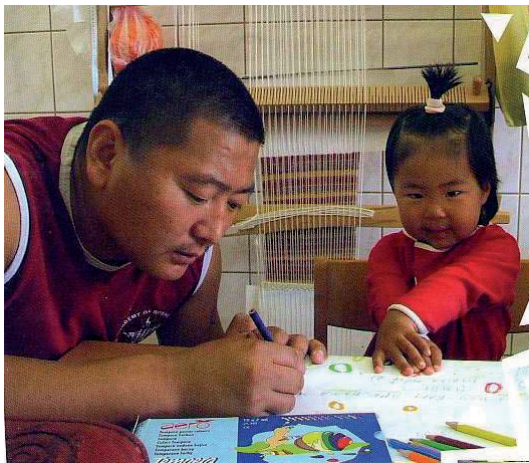
– „Mert a fajtád... mert a gyerek tetszik neki. Ázsiai az is, meg ő is.” (többiek)

„Tesóim vannak rajta, én is Shaolin szerzetes vagyok.” (vietnámi fiú)
(mindenki nevet)

-„Rajzolnak, azért választottam, mert vicces fejet vág a kislány. (kínai fiú)

-„Hol vannak, milyen országban?” (moderátor)

-„Kinában lehetnek.” (kínai fiú)



Kép forrása: N.E.E.D.S. Önállóan – egyenlő esélyekkel (Artemisszió Alapítvány)



Kép forrása: Színvilág iskolai program (Planet Alapítvány)

„Színes, sok ember van rajta meg házak, meg szép ez az izé.” (kínai lány1)

„Sokszínű és vicces.” (kínai lány2)

„Voltál már ilyen fesztiválon?” (moderátor)

„Igen.” (kínai lány2)

„Itt Magyarországon?” (moderátor)

„Kinában.... Amikor kicsi voltam, az anyukám dolgozott és hazavitt.” (kínai lány2)

5.3. Kapcsolatháló

Az osztályban lévő kapcsolatháló⁸¹ megismerésére egy adatlapot hoztunk létre. Az adatlap központi mezőjébe a tanulók saját nevüket írták, majd az öt további mezőben azokat az osztálytársaikat nevesítették, akiket az adott kérdésnek megfelelően kiválasztottak. (14. ábra).

A feladat menete a következő volt: a tanulók véletlenszerűen kialakított kiscsoportokban önállóan kitöltötték az említett adatlapot, mely az osztályon belüli kapcsolathálójuk legfontosabb pontjait jelölte ki. A keresztmetszeti felmérésben csak azok a tanulók vettek részt, akik annak időpontjában az iskolában tartózkodtak.⁸²

Az alkalmazásra került módszer előnye volt, az önálló kitöltés, így feltételezhetően őszintébb válaszokat adtak az osztálytársaikra vonatkozó választásaik tekintetében. Továbbá mivel a módszer oda-vissza relációkat is rögzített, így nemcsak egy-egy tanuló választásait, hanem az őt választókat is megismerhettük.⁸³

14. ábra: Kapcsolatháló adatlap

⁸¹ A társadalmi kapcsolatháló-elemzés a szociológia egyik legfiatalabb irányzata. A társadalmi kapcsolatháló vizsgálat a különböző elemek (személyek, csoportok, események, stb.) kapcsolatát kutatja, és a közöttük „feszülő” kapcsolatokat helyezi a középpontba. A diszciplína e kapcsolatok adataival dolgozik. Kapcsolati adaton az egyes elemek közötti köteleket értjük, például egy személy egy másik személy iránti érzése. Az elemekből és a köztük kialakult kapcsolatokból lehetséges egy hálót alkotni (például barátság-hálót).

⁸² A hiányzó tanulók – az adatlapok utólagos begyűjtésének nehézségei miatt – utólag nem tölthették ki az adatlapot. Így az őket választó kapcsolatokat nem jelenítettük meg a kapcsolathálóban.

⁸³ A projekt keretében Európai Integrációs Alap matricával ellátott tollakat is kiosztottunk a tanulóknak.

5.3.1. A kapcsolatháló feltérképezése során megismert összefüggések

Az egyes kérdések mentén felrajzolt kapcsolatháló más-más sűrűséget eredményeztek:⁸⁴

- A legjobb barát kapcsolatháló bizonyult a legkevésbé sűrűnek;
- A sport-csapattárs kapcsolatháló bizonyult a legsűrűbbnek;
- A példakép kapcsolatháló leginkább a legjobb barát kapcsolathálóra hasonlít, azonban több egyirányú kapcsolatot tartalmaz mint a barátság kapcsolatháló;
 - Valamint az idősebb korosztályokba – 7. osztálytól fölfelé – tartozó tanulók jellemzően nem osztálytársaikra akarnak hasonlítani, ezért nem is akartak/tudtak példaképet megjelölni közülük.
- A csapattárs kapcsolatháló pedig sűrűségét tekintve az iskolán kívüli találkozás kapcsolathálójával rokonítható;
- A tanultárs kapcsolatháló sűrűsége mutatta a legnagyobb eltérést az egyes osztályok között, feltételezhetően attól függően, hogy a tanulást mennyire tekintik értéknek az adott osztályban.

15. ábra: A kapcsolatháló sűrűségek általános üzenete



- Azokban az osztályokban, ahol a tanulók közötti kapcsolatok sűrűbbek, ott a harmadik országbeli tanulók is jellemzően kölcsönösen több osztálytársaikkal kapcsolódnak.
 - Ennek megfelelően, integráltságuk sikeresebbnek mondható a sűrűbb kapcsolathálójú osztályközösségekben, mint a kevesebb kapcsolattal rendelkező osztályokban.
- Azokban az osztályokban, ahol a tanulók fontos értéknek tekintik a tanulást és a tudást, ott a jól teljesítő harmadik országbeli tanulók (vietnámi, kínai) felé sűrűsödő kapcsolathálót találunk.
 - A harmadik országbeli tanulók több esetben kiemelkedőbb pozícióra tettek szert tanulótlárásként, mint akár csapattársaként.

⁸⁴ A kapcsolatháló megismerését kiegészítendő a budapesti osztályok osztályfőnökeinek elmondása alapján a harmadik országbeli, elsősorban ázsiai gyerekek kimagaslóan jól teljesítenek az iskolában, amivel többen kiugró népszerűséget vívnak ki maguknak az osztályban. A szegedi osztályok osztályfőnökei nem számoltak be a migráns tanulók közkedveltségéről, sőt egy-egy esetben az osztálytársakhoz nem kapcsolódó kiscsoportba sorolták az adott harmadik országbeli tanulót.

- Azokban az osztályokban, ahol több azonos származású – és azonos nemű - harmadik országbeli tanuló van, a kevésbé beilleszkedett migráns tanulókat kizárólagos vagy legerősebb kapcsolata a saját honfitársához fűzi.

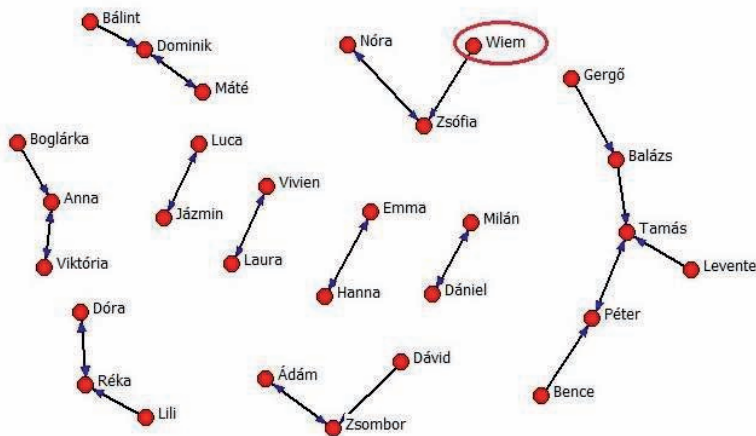
5.3.2. A mintába kerül tanulók kapcsolathálói, különös tekintettel a harmadik országbeliekre

Legjobb barátom/barátnőm

Az esetek legnagyobb részében a „Legjobb barátom/barátnőm” kérdés mentén kirajzolt osztálytárs kapcsolatháló bizonyult a legkevésbé sűrű kapcsolathálónak. Nagy különbség mutatkozott a kutatásba bevont osztályokban a harmadik országbeli tanulók legjobb barátom/barátnőm kapcsolathálóján belül elfoglalt helyét illetően. Azokban az osztályokban, ahol csupán egy harmadik országbeli tanuló tanul, ott a migráns tanuló jellemzően kevésbé tűnt beágyazottnak a barátságok hálójában, mint azokban az osztályokban, ahol több migráns tanuló is van.

A kölcsönös barátság viszonyrendszerén kívül maradó egy-egy harmadik országbeli tanulókat találtunk két szegedi általános iskolában is.⁸⁵

16. ábra: Legjobb barátom/barátnőm, általános iskola alsó tagozat – Szeged

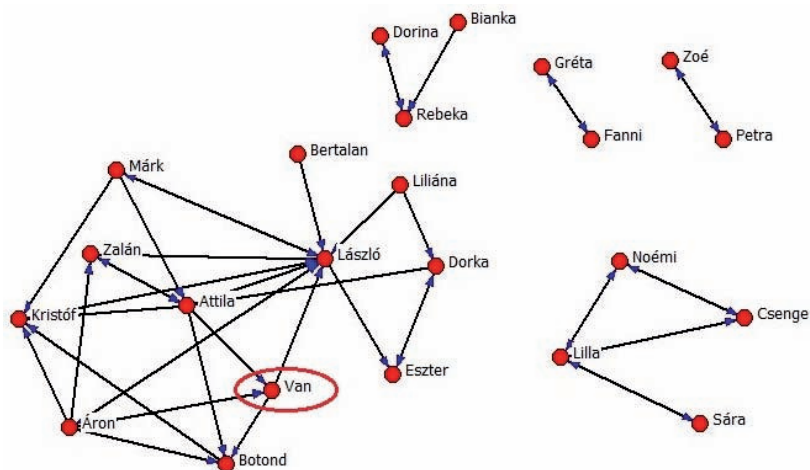


A szír kislány egy osztálytársnőjéhez kapcsolódik, azonban a barátság nélkülözi a viszonzást. Természetesen nem elég, ha csupán a harmadik országbeli tanulók helyét vizsgáljuk a kapcsolathálóban. Látnunk kell, hogy az ő kapcsolataik mennyiben hasonlítanak illetve térnek el az adott közösség viszonyrendszereitől. Az adott osztályba járó migráns tanuló nem tekinthető különösen marginális helyzetűnek, hiszen az osztálytársainak egyharmada hasonlóan kevésbé beágyazott a barátságok hálójába.

⁸⁵ A tanulók keresztnéveit megváltoztattuk.

Feltételezzük, hogy az osztályközösség milyensége, nyitottsága legalább akkora súllyal esik latba a tekintetben, hogy egy-egy harmadik országbeli tanuló baráti viszonyba kerül-e valamelyik osztálytársával, mint az, hogy több migráns tanuló is jár-e az adott osztályba. Ez utóbbi feltételezésünket illusztrálja egy szintén szegedi általános iskolába járó harmadik országbeli tanuló barátság kapcsolathálója.

17. ábra: Legjobb barátom/barátnőm, általános iskola alsó tagozat - Szeged

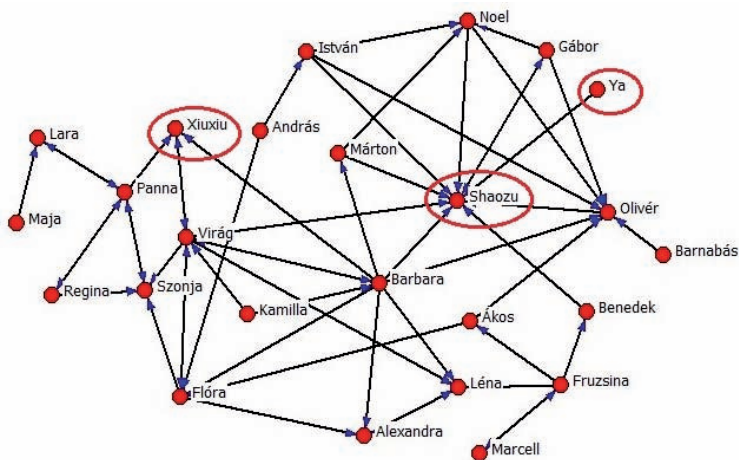


A vietnámi kislány két osztálytársát jelölte meg barátként, őt pedig két másik kislány választotta, mint legjobb barátot, így alkotva egy összetartó kis baráti kört. Összevetve az osztálytársakra jellemző kapcsolathálóval⁸⁶ látható, hogy egyedüli migránsként az osztályközösségre jellemző barátság mintázatot mutatja.

Egy budapesti, X. kerületi általános iskola alsó tagozatos osztálya kiemelkedő kapcsolatháló sűrűséget mutat a barátság tengelye mentén.

⁸⁶ Egy tanuló kivételével, mindenki egynél több osztálytárshoz kapcsolódik.

18. ábra: Legjobb barátom/barátnóm, általános iskola alsó tagozat – Budapest



Az adott osztályba járó három harmadik országbeli tanuló barátság kapcsolathálója más-más mintázatot mutat. Míg a kínai kislány – Xiuixu – az osztály nagy átlagára jellemző barátság viszonyrendszerrel bír: egy kölcsönös barátsággal és két őt választó osztálytársnővel. Addig a két kínai kisfiú két végletet testesít meg: egyikőjük a legnépszerűbbnek tekinthető az osztályban,⁸⁷ míg másikuk csupán népszerű honfitársához kapcsolódik.⁸⁸

Az azonos származási csoporthoz tartozó tanulók elkülönülésére a későbbiekben hozunk még példát.

A felső tagozatosok és középiskolások körében is ismétlődnek a már megismert mintázatok. Egy budapesti X. kerületi általános iskola felső tagozatos osztályának válaszai alapján a 19. ábrán megjelenített barátság kapcsolatháló rajzoltuk fel. E szerint az osztályba járó harmadik országbeli tanulók körében találunk olyat, aki kölcsönösen és olyat is, aki nem kölcsönösen kapcsolódik más nem migráns tanulóhoz, valamint más migráns tanulóhoz.

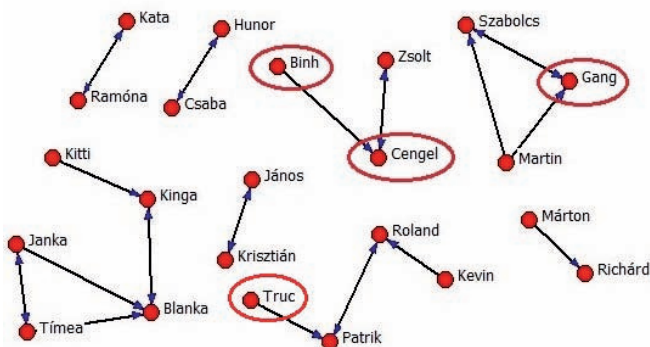
Mindezek alapján feltételezzük, hogy ahhoz, hogy megértsük, hogy milyen tényezőktől függ a migráns tanulók osztályközösségbe való beilleszkedése, az eddig érintett tényezőkön túl – más migráns tanulók jelenléte, az osztályközösség nyitottsága – ugyanúgy számolnunk kell olyan egyéni tényezővel, mint az adott harmadik országbeli tanuló személyisége. Ehhez szolgál adalékkul jelen esetben az osztályfőnök kiegészítése, miszerint a migráns tanulók közül különösen a kínai fiúra – Gang – néznek fel, aki idősebb náluk és az egyik legjobb tanuló az osztályban.⁸⁹

⁸⁷ Egy kölcsönös kapcsolattal és további nyolc legjobb barátként őt választó osztálytárrsal.

⁸⁸ A jelenleg csak a saját származási csoportjához kötődő kisfiú gyengén beszéli a magyar nyelvet.

⁸⁹ Lásd erről még később az „Akiivel szeretek együtt tanulni” és az „Akihez szeretnék hasonlítani az osztályból” kérdésre adott válaszok kapcsolathálóját.

**19. ábra: Legjobb barátom/barátnóm,
általános iskola felső tagozat – Budapest**



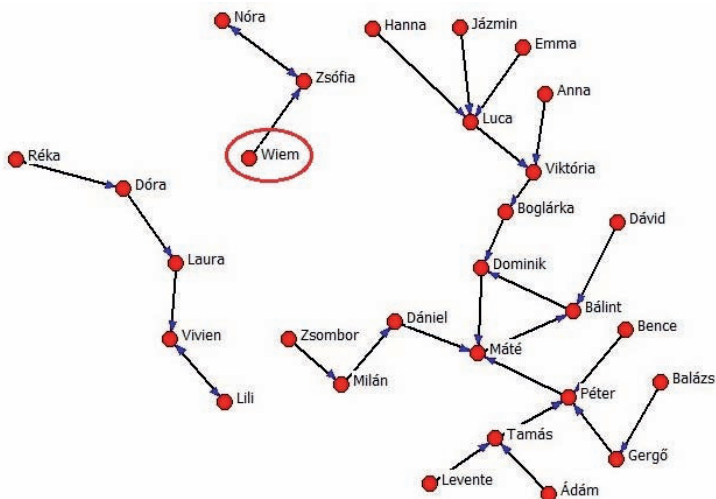
A következőkben az eddig felvázolt képet árnyaljuk a többi négy kérdésre adott válaszok segítségével.

Akivel egy csapatban szeretek lenni, amikor játszunk (foci, kosár, stb.)

Az esetek legnagyobb részében az „Akivel egy csapatban szeretek lenni” kérdés mentén kirajzolt osztálytárs kapcsolatháló bizonyult a leginkább sűrűnek. Az általános iskolások közül egy szegedi és egy budapesti alsó tagozatos osztályt kiemelve jól látszik, hogy a barátságok hálójába kevésbé beágyazott osztályban, illetve a baráti kapcsolatokkal sűrűn átszőtt osztályban a csapatsportok mentén sem változnak jelentősen a kapcsolatháló mintázatok.

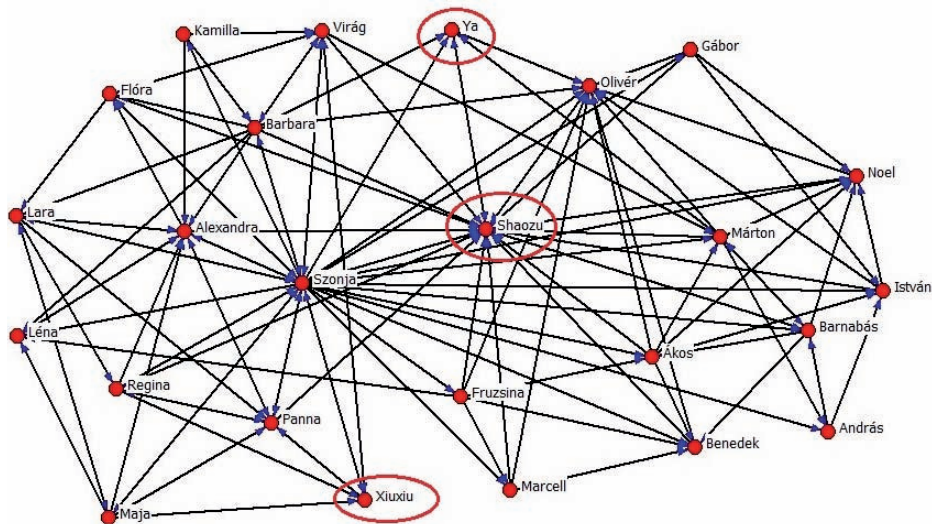
A szír kislány nemcsak a barátság, de a csapatjátékok terén is csak egy osztálytársához kapcsolódik, miközben őt nem választja egyetlen osztálytársa sem. Az osztály csapatsportra vonatkozó kapcsolathálója ugyan sűrűbbnek tűnik, mint a korábban elemzett barátságra vonatkozó, mégis azt látjuk, hogy ez esetben is ugyanúgy az osztály egyharmadára jellemző a nem viszonyoságon alapuló kapcsolat.

**20. ábra: Csapatjátékok társai,
általános iskola alsó tagozat - Szeged**



A barátság tengelye mentén kiemelkedő kapcsolatháló sűrűséget mutató X. kerületi általános iskola alsó tagozatos osztálya a csapatsport vonatkozásában még sűrűbb kapcsolathálóval büszkélkedhet.

**21. ábra: Csapatjátékok társai,
általános iskola alsó tagozat – Budapest**



Az adott osztályba járó három harmadik országbeli tanuló közül a kínai kislány a csapattárs választás esetén is őrzi az osztály nagy átlagára jellemző kapcsolatháló sűrűséget, és a barátság relációban legnépszerűbb kínai kislány továbbra is a legnépszerűbbnek tekinthető az osztályban. A magyarul gyengén beszélő feltételezhetően barátsággal ezért nem kitüntetett kínai kislány pedig szintén az átlagosan népszerű csapattársak közé kerül.

Az a tendencia látszik kirajzolódni a mintába került általános- és középiskolás osztályok körében egyaránt, hogy a csapattárs választás sokkal sűrűbb, kapcsolatgazdagabb hálót eredményez. Ennek eredményeképpen az említett, e tekintetben is marginális harmadik országbeli tanulón kívül nincs olyan olyan tanuló, akinek csupán egyirányú kapcsolata lenne az osztálytársai felé. Valamint az is megfigyelhető azokban az osztályokban, ahol több azonos származású harmadik országbeli tanuló jár, hogy a baráti kapcsolatot csak a saját honfitársukkal ápoló migráns tanulók is kölcsönösen többféle módon kapcsolódnak az osztálytársaikhoz, mint csapattársakhoz.⁹⁰

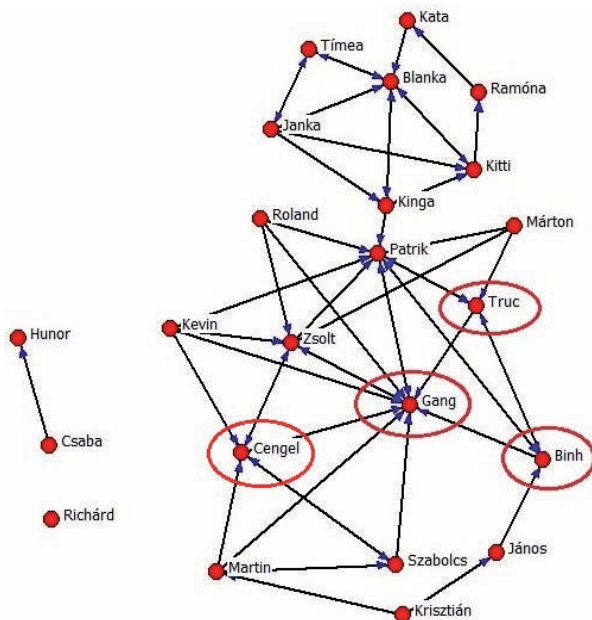
Akivel szeretek együtt tanulni

A vizsgált osztályokban a tanulótárs kapcsolatháló jellemzően valamivel sűrűbb, mint a legjobb barát kapcsolatháló, azonban kevésbé sűrű, mint a csapattárs kapcsolatháló. Jelentős különbségek tapasztalhatóak az egyes osztályok között a tanulótárs kapcsolatháló sűrűségét tekintve is. A korábbi kapcsolatháló trendektől alapjaiban a tanulótárs alapú kapcsolathálók sem térnek el. Azokban az osztályokban, ahol a harmadik országbeli tanulók a korábbi kapcsolathálók alapján jól integrálódnak a közösségben, a tanulótárs kapcsolathálóban sok esetben még kitüntetettebb helyen szerepelnek. Az egyes osztályfőnökök által jó osztályközösségnek tartott osztályokban a tanulás fontos érték, így a kiemelkedően jó iskolai előmenetelt tanúsító harmadik országbeli tanulóknak is kitüntetett hely jut.

Az alábbi X. kerületi általános iskola felső tagozatos. osztályának tanulótárs kapcsolathálója jól illusztrálja a fentieket. A legnépszerűbb harmadik országbeli tanuló kínai fiú – Gang – nemcsak a csapattárs kapcsolathálóban, de a tanulótárs kapcsolathálóban is a leginkább választott osztálytárs.

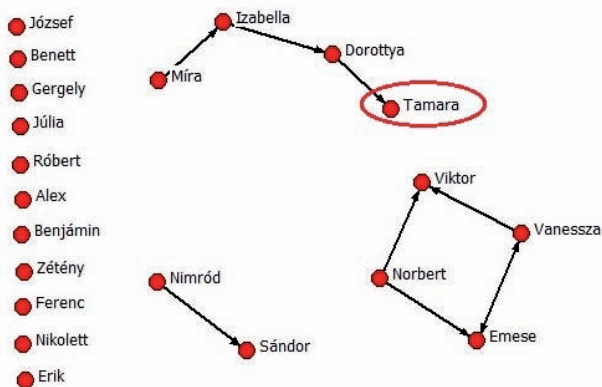
⁹⁰ A jó sportteljesítménynek nem előfeltétele a nyelv és a helyi kulturális szokások ismerete. A sportban elért sikerek hozzájárulhatnak a tanulók gyorsabb beilleszkedéséhez. (Feischmidt-Nyíri, 2006: 199.)

22. ábra: Együtt tanulók köre,
általános iskola felső tagozat – Budapest



Egy szegedi általános iskola felső tagozatos osztálya, mely a korábbi kapcsolatháló alapján is kevésbé jó osztályközösségnek bizonyult,⁹¹ a tanulótárs kapcsolatháló tekintetében is kapcsolatszegény, kapcsolathiányos jellemzőket mutat.

23. ábra: Együtt tanulók köre,
általános iskola felső tagozat – Szeged



⁹¹ Az osztályba járó tanulók egyharmadát csupán egyirányú kapcsolat fűzte egy másik osztálytársához.

Ugyan a harmadik országbeli tanulót csak egy osztálytársnője választotta és ő az osztálytársai közül senkivel sem szeret együtt tanulni, mégsem tekinthető az osztályban marginális helyzetűnek, hiszen az osztály fele tanulás céljából egyáltalán nem kapcsolódik osztálytársaihoz.

Akivel szeretek az iskolán kívül is találkozni

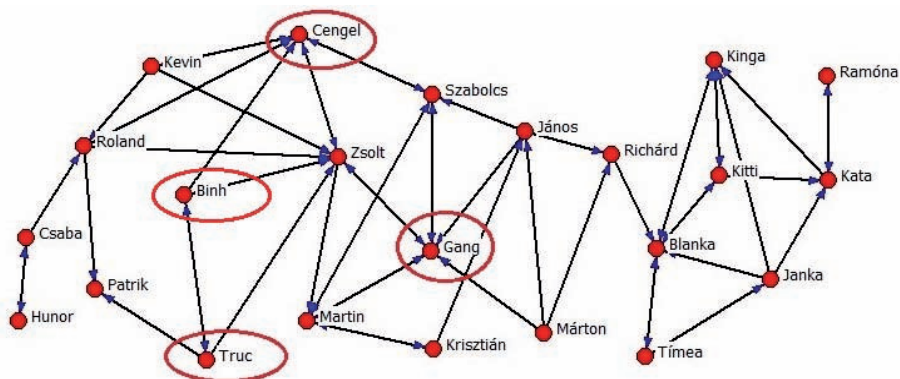
Az osztálytársakkal való iskolán kívüli találkozások kapcsolathálója szintén követi a korábban vizsgált kapcsolathálók tendenciáját. Azokban az osztályokban, ahol sűrűbbek a barátság / csapattárs / tanulótárs alapú kapcsolathálók, ott az iskolán kívüli találkozások kapcsolathálója is sűrűbben szőtt.

Az iskolán kívüli találkozások kapcsolathálója leginkább a csapattárs kapcsolathálókra hasonlít: több tanuló, több viszonyosságon alapuló kapcsolatából áll.

Két olyan felső tagozatos osztályt választottunk ki az iskolán kívüli, osztálytársakkal való találkozás kapcsolathálójának bemutatására, ahova több harmadik országbeli tanuló jár, és amelyek más-más mintázatot mutatnak a migráns tanulók szabadidős kapcsolathálóját illetően.

A budapesti, X. kerületi általános iskola felső tagozatos osztályába járó harmadik országbeli tanulók – kínai, vietnámi és mongol – kiemelt helyen szerepelnek nem migráns osztálytársaik iskolán kívüli találkozásokra vonatkozó választásaiban. Még a kevésbé népszerű két migráns tanuló sem kizárólag egymást választja az iskolán kívüli szabadidő eltöltésre, hanem nem migráns osztálytársaikhoz is kötődnek.

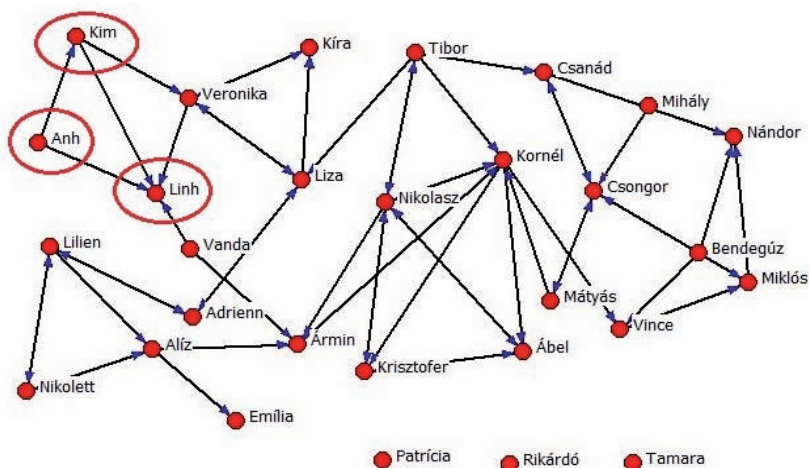
24. ábra: Iskolán kívüli találkozások sűrűsége, általános iskola felső tagozat - Budapest



A budapesti, XIV. kerületi általános iskola és gimnázium felső tagozatos osztályába járó harmadik országbeli tanulókra azonban kevésbé jellemző a nem migráns osztálytársakkal való iskolán kívüli találkozás. A három vietnámi lány hármasához csak két nem migráns osztálytársnő kapcsolódik. Felmerül a kérdés, hogy a harmadik országbeli tanulók azonos származása, mindhárman

vietnámiak, és az azonos nem, mindhárman lányok, szerepet játszik-e az osztálytársaktól való szabadidős elkülönülésben?⁹²

25. ábra: Iskolán kívüli találkozások sűrűsége, általános iskola és gimnázium felső tagozat – Budapest



Akihez az osztályból hasonlítani szeretnék

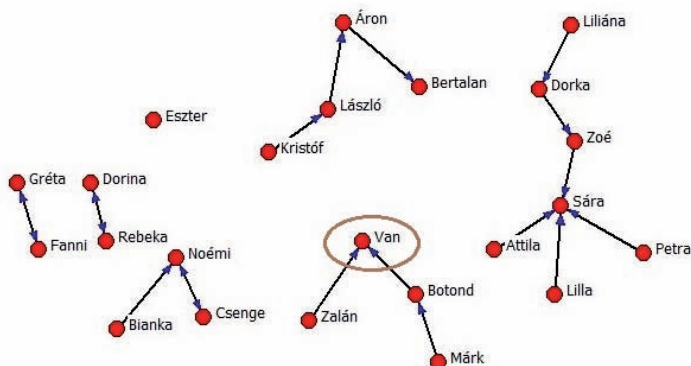
Általános tapasztalatunk, hogy a kutatási mintánkba bekerült idősebb tanulók – 7. osztálytól felfelé – nem tudtak vagy nem akartak példaképet választani osztálytársaik közül, így az ő válaszaikból e kérdés mentén nem született értékelhető kapcsolatháló. Az alsó tagozatosok és az 5-6. osztályosok többsége tudott olyan osztálytársat megnevezni, akihez szeretne hasonlítani.

A példakép kapcsolatháló is sok hasonlóságot mutat a korábban elemzett kapcsolathálókkal: leginkább a legjobb barát kapcsolathálóra emlékeztet. Azonban annyiban más, hogy a példakép kapcsolatháló természetéből fakadóan kevesebb kölcsönösségen alapuló kapcsolatot feltételez, és sokkal több egyirányú kapcsolódást.

A korábbi kapcsolatháló trendeket jól illusztrálják az alábbi osztályok példakép kapcsolathálói. A szegedi általános iskola azon alsó tagozatos osztályában, melyben mindegyik eddig elemzett kapcsolathálón beágyazottnak bizonyult vietnámi kisfiút két osztálytársa is példaképnek választotta.

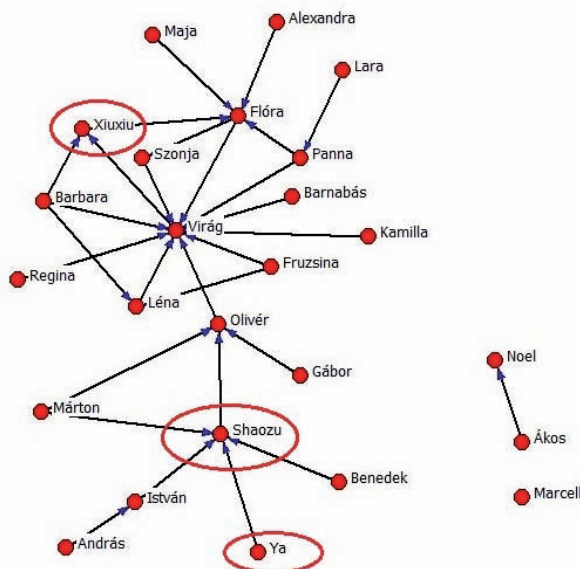
⁹² Lásd erről korábban a „Nehézségek a harmadik országbeli tanulók oktatásában” alfejezetben a pedagógus fókuszcsoporthoz tartozó elhangzottakat. E szerint a vietnámi és kínai harmadik országbeli tanulók, szüleik más természetű elvárásai miatt, sok esetben nem tudnak részt venni osztálytársaikkal az iskolán kívüli programokon, valamint a szülők jellemzően nem támogatják gyermekük magyar társukhoz fűződő szerelmi kapcsolatát.

**26. ábra: Példakép az osztályban,
általános iskola alsó tagozat - Szeged**



A budapesti, X. kerületi általános iskola alsó tagozatos osztálya, a korábban vizsgált kapcsolatháló sűrűség alapján talán a legjobb osztályközösségnek tekinthető a mintába került osztályok között, ennek megfelelően a harmadik országbeli tanulók beilleszkedésének adottak a feltételei. A legjobb barát kapcsolatháléhoz hasonló mintázatot mutató példakép kapcsolatháló harmadik országbeli tanulókra vonatkozó érdekessége, hogy a kínai kislányt – Xiuxiut – tartja példaképének – egy másik osztálytársnő mellett – a legnépszerűbb, nem migráns osztálytársnője is. Valamint az is említést érdemel, hogy a fiúk többsége – beleértve a magyarul gyengén beszélő kínai kisfiút is – a korábban is népszerűnek bizonyult kínai kisfiút tartja példaképének.

**27. ábra: Példakép az osztályban,
általános iskola alsó tagozat - Budapest**



5.4. Csoportos fotózás

A harmadik országbeli tanulók iskolai integrációjának további megismerésére emeltük be a csoportos fotózás⁹³ módszert. Kíváncsiak voltunk, hogy

- a tanulók/harmadik országbeli tanulók hogyan - hol és milyen módon - fotózzák társaikat;
- a harmadik országbeli tanulók hova állnak (ha azonos származási csoporton belül többen is vannak, akkor keresik-e egymás közelségét, avagy sem);
- a harmadik országbeli tanulókat hova helyezik a képeken.

A feladat menete a következő volt: a tanulók korábban véletlenszerűen kialakított kiscsoportokban – 7-10 fő – egy digitális kamerával csoportképeket készítettek az iskola területén egy általuk kiválasztott helyen. Minden csoporttag lehetőséget kapott, hogy elkészítse az általa elképzelt csoportképet.

28. ábra: A csoportos fotózás

A három osztálytermi feladat közül, a fotózás volt a legkedveltebb:

- Legkevésbé hasonlít az iskolai feladatokra;
- Kreatív, spontán és kiscsoportban történik.

A módszer előnyei:

- A tanulók saját osztálytársaikról készítettek képeket (autentikus);
- Véletlenszerűen összeállt csoportok (valóságosabb képeket kapunk a harmadik országbeli tanulók osztályukba való beilleszkedtségét illetően).



⁹³ A feladatot a 8ker+En – részvételi fotóprojektje inspirálta. <http://8kermegen.hu/page/a-programrol/>

5.4.1. A csoportfotózások általános üzenetei

- Míg a kisiskolások jellemzően vicces, felszabadult hangulatú csoportképeket készítettek, addig az idősebb korosztály szereplésével többnyire komolyabb, esetenként rezignált csoportképek születtek.
- A fotók alapján a migráns tanulók többsége integráns részét képezi a vizsgált osztályoknak.
 - A migráns tanulók többsége egynél több osztálytárral lép interakcióba a csoportképeken.
 - A kisiskolás migráns tanulók többsége azonosul a többnyire vidám és felszabadult csoporthangulattal.
 - Az idősebb korosztályba tartozó migráns tanulók szintén illeszkednek a statikusabb és rezignáltabb hangulatú csoportjukhoz.
- A migráns tanulók egy kisebb része kevésbé tűnik beilleszkedettnek az osztályközösségbe a csoportképek alapján.
 - Megfigyelhető az azonos származású osztálytárs előnybe részesítése;
 - Valamint – egyedüli migránsként – a többiektől való izoláció is.

5.4.2. A csoportfotózások tapasztalati részletesen

Egy X. kerületi budapesti általános iskola alsó tagozatos osztályában készítették a tanulók az alábbi fotókat. A képek valóságghűen mutatják meg a kisiskolások felszabadultságát és játékosságát.



1. fotó

A harmadik országbeli tanulókat a fotón képviselő két kínai kisfiú láthatólag integráns részét képezi az osztálynak. A fotósorozat további képein is jól megfigyelhető, hogy mind az érzelemnyilvánítás, mind a fotókon való elhelyezkedés, illetve az osztálytársakkal való kapcsolatteremtés tekintetében jól illeszkednek a csoporthoz. Megfigyelhető, hogy a harmadik országbeli tanulók elhelyezkedése minden fotón változik.

Újabb és újabb osztálytárral lépnek interakcióban: fejezik ki szimpátiájukat, ragaszkodásukat, vagy éppen együtt bohóckodnak. A fotósorozat egyre felszabadultabb pillanatokat rögzít.



2. fotó



3. fotó

Ugyanebben az osztályban, egy másik spontán kiscsoport egymásról készített fotói is a fenti trendeket erősítették meg.



4. fotó

A fotók alapján a kínai kislány szintén jól beilleszkedett a csoportba/osztályba. Több osztálytársához is pozitívan kapcsolódik a képeken, és a többiek is ragaszkodónak tűnnek irányába. Központi szereplője a képeknek, és az egyik legvidámabb, legoldottabb a csoportban.

A többségi csoport/osztálytársak általi befogadás egy másik szép példája mutatkozik meg a következő fotón:



5. foto

A képet egy XVIII. kerületi, budapesti általános iskolában készítették a tanulók. A kép és a hozzá tartozó képsorozat érdekessége, hogy annak ellenére, hogy a csoportban volt alacsonyabb termetű osztálytárs is, mindig a kínai kislány került a sor elejére.

A szegedi általános iskolák alsó tagozatain is talákoztunk olyan jó példával, ami egy harmadik országbeli tanuló beilleszkedését jól illusztrálja.



6. foto

A terepmunkánk helyszínéül szolgáló szegedi általános és középiskolákban csupán egy-egy harmadik országbeli tanuló jár. Sok esetben nehezebb a beilleszkedési folyamat kezdete egyedüli külföldi kisgyerekként, valamint a csupán egy-egy migráns gyerekekkel találkozó pedagógusok általában kevesebb tapasztalattal rendelkeznek, így kevésbé hatékonyan tudják támogatni a külföldi tanuló beilleszkedését. Mindezek ellenére, ahogy ezt a mellékelt fotó is mutatja, kölcsönös a jó viszony az osztálytársak között.

Egy másik szegedi általános iskola alsó tagozatos osztályában készített fotó⁹⁴ kevésbé képezi le a jó beilleszkedettséget. A harmadik országbeli kislány mentora⁹⁵ szerint a szír tanuló ugyan beilleszkedett az osztályba, de laza kapcsolatok fűzik osztálytársaihoz. A véletlenszerűen összeállt csoportban érthetően nem könnyen találta meg a helyét a migráns tanuló, hiszen ebben az életkorban fiúk a fiúkkal és lányok a lányokkal barátkoznak. Ebbe a csoportba rajta kívül csak egy kislány került. A fotóról leolvasható, hogy a csoportba került másik kislánnyal való kapcsolata is egyoldalú: a migráns kislány, mintha magát bátorítaná azzal, hogy a nála erőteljesebb kislány vállára teszi a kezét, de viszonzás nem érkezik. A fotósorozat következő képén, a másik kislány távollétében – ő fényképez – végképp magányossá válik a harmadik országbeli kislány.

Egy budapesti, X. kerületi általános iskola felső tagozatán hasonló játékoságot mutattak a tanulók, mint a korábban tárgyalt kisiskolások.



7. fotó

A fiúk egymáshoz való viszonyulása kamaszos, fizikális és vidáman önfeledt. Úgy tűnik, hogy a csoportba került két lány itt teljesen háttérbe szorult. A két kínai fiú és a többségi csoporthoz tartozó osztálytársak viszonya természetesnek, magától értetődően jónak tűnik. Az osztályfőnök elmondása alapján nagyon jó az osztályközösség. A tanulók fontos értéknek tekintik a tudást és a tanulást, ezért is tekintik példaképnek az idősebb kínai fiút.⁹⁶

⁹⁴ A fotót nem közöljük.

⁹⁵ Szegeden, az Agóra Alapítvány EIA támogatással végzi a harmadik országbeli tanulók mentorálását.

⁹⁶ Lásd erről még korábban a Kapcsolatháló alfejezetet.

Ugyan csak egy évvel idősebbek, egy XIV. kerületi, budapesti általános és középiskola felső tagozatára járnak, mégis jóval komolyabbak, rezignáltabbak a következő fotón szereplő tanulók.



8. fotó

A tanulók csoportképen való elhelyezkedése alig változik valamit a fotósorozat elkészítése során. Valamint az expresszív érzelemnyilvánítások sem jellemzőek már erre a korosztályra. Csak a képen szereplő három lány fejez ki kisebb-nagyobb mértékű ragaszkodást egymás iránt.

A képsorozat további darabjain is feltűnő az alacsonyabb kínai lány kínai osztálytársnőjéhez való ragaszkodása.⁹⁷

Kutatásunk legidősebb korcsoportját a 10-11. osztályos tanulók alkották. Egy szegedi szakiskola és szakközépiskola, valamint egy budapesti, XIII. kerületi gimnázium tanulói készítették a következő csoportképeket. Ugyan mindkét csoportba egy-egy harmadik országbeli tanuló került, a csoportképek nagyon különbözőek. Míg az egyikben a visszafogottság inkább passzivitással és a csoporttagok közötti gyenge kötelékekkel párosult, addig a másikon a látható összetartozással és derűvel.

⁹⁷ Lásd ehhez még a Kapcsolatháló elemzés alfejezetet: azokban az osztályokban, ahol több azonos származású – és azonos nemű - harmadik országbeli tanuló van, a kevésbé beilleszkedett migráns tanulót, kizárólagos vagy legerősebb kapcsolata a saját honfitársához fűzi.



9. fotó

A tízedikes tanulók csoportképei alapján feltételezhető, hogy hiányzik az osztálytársak közötti összetartás, jó viszony. A csoporttagok, osztálytársak közötti szoros kapcsolatok hiányát azzal magyarázták a tanulók, hogy nincsenek olyan programok, amiken közösen vennének részt. Továbbá az osztályban nagy a fluktuáció, állandóan változik az osztály összetétele.⁹⁸ Ugyan a csoportba került harmadik országbeli – üzbecg – tanuló nemcsak migránsként, de lányként is egyedül érezhette magát a többségi csoporthoz tartozó fiúk között, azonban a kapcsolathányos, kevésbé kötődő osztályban – a képek szerint – nem ugrik ki hátrányos helyzetével.



10. fotó

A tizenegyedikes tanulók csoportképein láthatóan nagy az összhang: a csoporttagok összetartoznak, és egyfajta laza, vidám hangulat uralkodik a fotóikon. A csoportba került harmadik országbeli – vietnámi – tanuló láthatóan közéjük tartozik.

⁹⁸ A szegedi iskolákban a csoportképek elkészítése után ki is értékelték a feladatot a tanulók.

6. Kapcsolat a tanulók között, továbbtanulási elvárások: ahogy a szülők látják

A szülők körében lefolytatott rész-kutatásunk a projekt egészéhez csatlakozva kiegészítő információt nyújt a harmadik országbeli tanulók és magyar kortársaik közötti kapcsolatokról, a szülők „kulturális” háttéréről és gyermekeikkel szembeni tanulmányi elvárásairól. Segítségével benyomásokat, számszerűsített információkat kaphatunk a harmadik országbeli és magyar állampolgárságú szülői/tanulói csoportok egymástól mért szubjektív távolságáról.

6.1. A mérés adottságai: tervezés, terepmunka

6.1.1. Adatfelvétel, kutatási kérdések

E részkutatásunkban (is) önkitöltő kérdőíves felmérést alkalmaztunk. A kérdezendők körét általános- és középiskolákba járó diákok szülei jelentették.⁹⁹ A kiválasztott osztályok nevesebb és kevésbé neves budapesti és szegedi iskolákból kerültek ki, lefedve az alsó és felső tagozatokat, valamint a középiskolákat. Előfeltétel volt – mint az már ismert a korábbi rész-kutatásokból is, hogy $1+n$ ¹⁰⁰ harmadik országbeli tanulónak kellett járni adott osztályba.

Mintánk így a kutatás adottságainak megfelelően nem reprezentatív a magyarországi közoktatási intézményekre, telephelyekre nézve (ez nem is volt cél), azonban adott szinten reprezentatívnak tekinthető azon osztályokra és az ott tanuló diákok szüleire, amely iskolákba és osztályokba harmadik országbeli tanulók járnak. (Mint becslésünkéből és az intézményi statisztikákból látszik, ezen iskolák, telephelyek száma hozzávetőlegesen 700.)

Azaz a mintánkba került szülők által megadott ismérvek jól példázzák a nem magyar és magyar származású tanulók és szülei jellemzőiben megnyilvánuló statisztikai eltéréseket a vegyes osztályok esetében, belőlük olyan ismérvek, indikátorok nyerhetők, amelyek jellemzőek lehetnek a hasonló összetételű osztályokra.

E projektelem kérdőívét azon diákok körében osztottuk ki, akik részt vettek az osztálytermi kutatásunkban (bővebben lásd „5. Osztálytermi foglalkozások” részben).

A kérdőív rövid, könnyen kitölthető volt: megtervezésekor igyekeztünk a kérdéseket úgy összeállítani, hogy kitöltésében az esetleges kulturális, vagy más különbségek ne okozzanak gondot, a kérdőív tartalma és terjedelme se váltson ki ellenérzéseket. Ezen felül figyelembe vettük azt is, hogy a szülők, családok nem mindegyike tud magyarul, vagy nem megfelelően beszél a többségi társadalom nyelvét – a kérdőív a magyar mellett még 3 nyelven készült el (angolul, kínaiul, és vietnámi nyelven).

Kérdőívünkben az általános, a gyermekekre és a családokra vonatkozó ismérvek mellett érdeklődtünk a szülők általános életstílusáról; a frontális- és modernebb oktatáshoz való viszonyáról, a gyermekeik esetében elvárt legmagasabb iskolai

⁹⁹ Kutatásunk korábbi fázisában kiválasztott 10 iskolába/osztályba járó tanulók szülei.

¹⁰⁰ $n=0$ vagy 0-nál nagyobb egész számok.

végzettségi szintekről; és gyermekeik harmadik országbeli társaikkal való tanórán kívüli találkozásaik gyakoriságáról.¹⁰¹

6.1.2. A szülői kérdőívek alapján megismert általános összefüggések

- A szülők általános attitűdjeiben nincs különbség aszerint, hogy magyar vagy nem magyar származásúakról beszélünk.
- A nem magyar származású szülők a frontális oktatást jobban preferálják, mint a modern oktatási formációkat.
- A magyar származású tanulók csak igen kis hányada (legfeljebb 10 százaléka) találkozik rendszeresen a tanórákon kívül harmadik országbeli társaival;
- A harmadik országbeli tanulókkal szemben támasztott, az elérendő legmagasabb végzettségben megnyilvánuló elvárások nagyobbak, mint a magyar származásúak esetében. Nevezetesen a nem magyar származású tanulóktól nagyobb arányban várják el a diploma megszerzését, mint a magyar származású kortársaik körében. (A leszármazottól elvárt – általa elérendő – jellemző legmagasabb iskolai végzettségi szint a harmadik országbelieknél nem a státuszreprodukció szintjén mozog, hanem intergenerációs felfelé mobilitást jelent.)

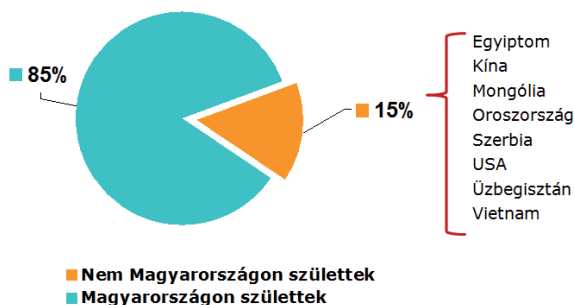
6.1.3. A minta nagysága, megoszlása

A kérdőívet összesen N=156 család küldte vissza a kiválasztott 10 osztály (telephely) viszonylatában – összesen 277 tanuló vitt haza kérdőívet. Ők alkotják tehát a mintánkat, ezen belül a nem Magyarországon születettek, azaz nem magyar származású kitöltő szülők (harmadik országbeli családok) aránya 15 százalék és a magyar állampolgárságú szülők aránya pedig 85 százalék¹⁰² (29. ábra). Az ő gyermekeik jelentik mintánkban a harmadik országbeli- illetve a magyar állampolgárságú diákokat.

¹⁰¹ Az önkitöltő forma, a kulturális különbségek és a feltételezett mérsékelt szülői válaszadói hajlandóság gátat szabott a kérdések mennyiségének. Továbbá a terepmunka (adatgyűjtést) időpontját próbáltuk úgy igazítani, hogy a kompetenciamérés és a nemzetközi mérések időpontjával ne essen egybe.

¹⁰² Mindkét szülő magyar állampolgárságú volt mintánkban.

29. ábra: A szülők származása



6.2. A mintába került szülőkről és gyermekeikről

A kérdőívet többségében olyan szülők töltötték ki, akiknek gyermekei alsó tagozaton tanulnak (53%), őket követték a felső tagozatra járók szülei (29%), majd a középiskolások szülei (18%).

A mintát alkotó szülők 45 százaléka arról számolt be, hogy gyermeke 25 fős vagy kisebb osztályba jár, ennek megfelelően a fennmaradó hányaduké pedig ennél nagyobb létszámú osztályban tanul.

Általában 2-4 harmadik országbeli tanuló jár ezekbe az osztályokba (a szülők 47 százaléka ezt jelölte be). Minden ötödik szülő szerint öt vagy több ilyen diák van gyermeke osztályában, illetve minden harmadik szülő szerint csak egy.

A nem magyar származású szülők és a Magyarországon született szülők demográfiai megoszlása igen hasonlós (12-13. táblázat) – ami azért is fontos, mert így a társadalomdemográfiai jellemzőkben meglévő eltérések nem torzítják az adatainkat:

- A nem magyar származású szülők 69 százaléka 35-44, további 22 százaléka 45-55 éves, a magyar származásúak esetében ezek az arányok 72 illetve 18 százalék.
- Iskolai végzettség tekintetében a nem magyar származású családokban a szülők közül az anyák egynegyede szakiskolai vagy alacsonyabb végzettséggel, hozzávetőlegesen négytizede érettségivel, további egynegyede pedig diplomával rendelkezik. Az apák esetében ezekben a családokban valamivel több a diplomás és kevesebb az érettségivel rendelkező, mint az anyák körében (a legalacsonyabb végzettségűek aránya megegyezik).¹⁰³

A magyar családokban az anyák és apák iskolai végzettségének szóródása hasonlóan képet mutat a nem magyar származású családoknál bemutatottakkal. Egy helyen mutatkozik csak eltérés: a diplomások aránya az anyák és az apák esetében közel egyforma.

- A demográfiai ismérvek közül egyedül a háztartás-nagyságnál találkozunk eltérésekkel a mintába került magyar és nem magyar

¹⁰³ Nem minden szülő esetében ismert a végzettség szintje.

származású családok között. A nem magyar származású családok körében jellemzően több olyan van, ahol az átlagos háztartásnagyság eléri, vagy meghaladja az 5 főt (39 százalék), mint a magyar származású családok esetében (25%). A mintába került magyar családokra pedig jobban jellemző a 4 fős háztartásnagyság, mint a nem magyar származásúakra.

Az otthon, családon belül beszélt nyelvről való tudakozódás elsődlegesen a harmadik országbeli családok esetében fontos: 50 százalékuk a származási ország nyelvét használja az otthoni kommunikációra, a fennmaradó másik felük leggyakrabban a magyart (de vegyesen a származási nyelvvel együtt). A mintába került magyar családok mindegyike esetében a magyar az otthon leggyakrabban használatos nyelv.

12. táblázat: A szülők demográfiai jellemzőinek összehasonlító táblája

	Összesen	harmadik országbeliek	magyar állampolgárok
Életkor (kitöltő)			
Nem adták meg	-	-	1%
25 alatt	1%	-	1%
25-34	8%	9%	7%
35-44	72%	69%	72%
45-55	19%	22%	18%
55 felett	-	-	1%
Szülők összevont legmagasabb iskolai végzettsége¹⁰⁴			
Szakiskola/szaktanácsképző/8 általános	18%	22%	17%
Középiskolai érettségi	38%	26%	41%
Diploma	41%	48%	40%
Nem adták meg	3%	4%	2%
Otthon leggyakrabban használatos nyelv			
magyar	93%	52%	100%
más ország vagy nemzet nyelve	7%	48%	-
A háztartásban együtt élők száma			
2-3 személy	33%	35%	32%
4 személy	40%	26%	43%
5 vagy több személy	27%	39%	25%

¹⁰⁴ A Szülők legmagasabb iskolai végzettsége kategóriában együtt szerepeltetjük az apa és az anya legmagasabb végzettségeit. A kategóriákat úgy alakítottuk ki, hogy a magasabb szülői végzettséget vettük figyelembe (például ha az anya főiskolai diplomával, az apa szakközépiskolai végzettséggel rendelkezett, akkor a „főiskola” kategóriába kerültek). Természetesen itt azt is figyelembe vettük, ha az egyik szülőről volt csak adat.

13. táblázat: Akikről nyilatkoztak a szülők

	Összesen	A szülők harmadik országbeliek	A szülők magyar állampolgárok
Képzési szint (melyen a gyermek oktatásban részesül)			
Alsó tagozatos	53%	39%	55%
Felső tagozatos	29%	43%	26%
Középisikolás	19%	17%	19%
Gyermek életkora			
8-10 éves	46%	39%	47%
11-14 éves	35%	43%	33%
15 évnél idősebb	19%	17%	20%
Osztály létszáma, ahová a gyermek jár			
25 vagy alatta	45%	48%	44%
25 felett	55%	52%	56%
Az osztályba járó harmadik országbeli tanulók száma			
1 tanuló	33%	22%	35%
2-4 tanuló	47%	43%	47%
5 vagy több tanuló	21%	35%	18%

6.3. Attitűdök, életstílus

Kutatásunk keretében megvizsgáltuk, hogy a szülők miként viszonyulnak a különböző oktatási módszerekhez, az egészséges életmódhoz és étkezéshez, illetve életstílusuk egyes attribútumairól is kérdeztük őket¹⁰⁵ (30. ábra).

A válaszadók döntő többsége szerint, fontos az egészség, az egészség megőrzése. E tekintetben nincs különbség aszerint, hogy adott szülő magyar állampolgár vagy más ország állampolgára.

Az egészséges életvitel egyik indikátora az egészséges étkezés. A szülők hozzávetőlegesen négy-négy tizede tartotta ezt kifejezetten fontosnak, illetve általános szinten többnyire fontosnak, de mindezt csak feltétellel – deduktív mérésünk alapján. A harmadik országbeli szülők ebből a szempontból érdekesen diverzifikálódnak: egyfelől körükben az egészséges étkezést kifejezetten fontosnak tartók is, meg az egészséges étkezéssel nem foglalkozók is

¹⁰⁵ A szülők mindjárt a kérdőív elején különböző képeket értékelték. Az egyes képek egy-egy állítást szimbolizáltak – például az almák az egészséget, a hamburgerek az egészségtelen étkezést, vagy a padban nagyon rendezetten ülő és tanáruk magyarázatát jegyzetelő diákok a frontális oktatást. Az életstílus mérésére általános állításokat használtunk, szám szerint 18-at, melyekkel kapcsolatban az egyetértésre - egyet nem értésre voltunk kíváncsiak. Az állításokat az úgynevezett VALS (Values, Attitudes, and Life-Styles) mérés állításai közül emeltük be. A 18 állítás természetesen csak egy adott része a VALS mérések összes attribútumának. Belőlük kerültek az állítások kiválasztásra (a VALS mérésben egy-egy életstílus-csoportot több attribútummal is leírnak, belőlük a változók felcserélhetősége elve, a kérdőív célcsoportjának összetettsége, illetve korábbi kutatási tapasztalataink alapján választottuk ki a mérésbe került 18 állítást). A VALS modellek a társadalom tagjainak viselkedésében megpróbálják megragadni azokat a pszichológiai és materiális tényezőket is, amelyek kultúrák, országok közötti eltéréseket mutathatnak. Az általános VALS modell az embereket két alapidenzióra (motivációk és források) felfűzve nyolc életstílus-csoportba különíti el: innovátorokra, gondolkodókra, megvalósítókra, kísérletezőkre/tapasztalókra, hívókra, küzdőkre, alkotókra és túlélőkre.

felülreprezentáltságot mutatnak – vélhetően a csoportjukon belül is megtalálható kulturális különbségek miatt.¹⁰⁶

Fontos kutatási aspektus az iskolai oktatáshoz való viszony. A szülők nagyjából fele (függetlenül attól, hogy magyar vagy nem magyar származásúak) nem törődnek sem a frontális, sem a kompetencia alapú oktatás mellett. A véleményekből úgy tűnik, hogy bármelyik oktatási módszerhez tartozó formát elfogadják gyermekeik előmenetele érdekében, illetve azon egyszerű oknál fogva, miszerint nem folynak bele az iskolai tanítás részleteibe. Mellettük a válaszadók közel négytizede, ha választhatnak, inkább a modern, kompetencia alapú, kiscsoportos oktatási formákat kedvelik. S alig 10 százalékuk preferálja a frontalist.

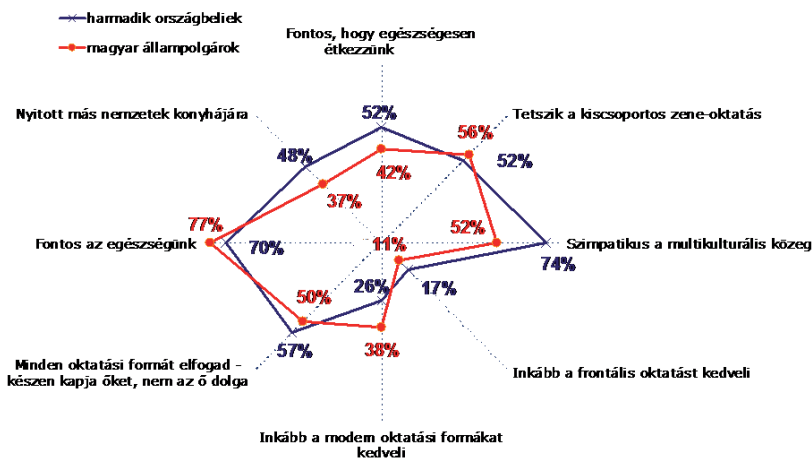
Az oktatási formák talaján maradván, a kisebb létszámú zeneoktatással szimbolizáltuk a délutáni, kiscsoportos foglalkozásokat. Ezen elfoglaltságok a szülők közel hattizede számára teljesen elfogadottak, illetve további egyharmaduk számára többnyire szimpatikusak.

Az ilyesfajta oktatási lehetőségek, illetve a modern szemben a frontális oktatási módok preferálásában nem mutatkoznak szignifikáns kulturális különbségek. A mérési adottságainkhoz mérten az iskola és az étkezési szokások terén is teszteltük a nyitottságot: nevezetesen vizsgáltuk, hogy mennyire tetszik más nemzetek konyhája, és mennyire tetszik a diákok multikulturális közege.

Előbbivel kapcsolatban összességében valamivel alacsonyabb befogadó készséget mutattak a szülők (38 százalékuk nagyobb mértékben nyitott más nemzetek konyhájára), utóbbival kapcsolatban pedig nagyobb nyitottságot tanúsítottak – a válaszadók 55 százalékának tetszik a multikulturális közeg.

Nem meglepő módon a harmadik országbeli szülők körében nagyobb a nyitottság – 48 illetve 74 százaléknian tartoznak ebbe a kategóriába.¹⁰⁷

30. ábra: Szülői attitűdök összehasonlítása



¹⁰⁶ Az alacsony esetszám miatt nem adható meg, hogy mely származási országok mutatnak felülreprezentáltságot egyik, vagy másik véleménykategóriában.

¹⁰⁷ Az adatokat célszerű úgy értelmezni, hogy a nyilatkozó szülők gyermekei eleve – magyar viszonylatban – ilyen közegben tanulnak; illetve a más országból származók esetében egy vágyat és törekvést is kifejez a válasz.

Az életstílust alakító jellemzők közül öt olyan fedezhető fel, melyek legalább a válaszadók felének fontosak voltak (31. ábra). A két legfontosabb a családközpontúsághoz igazodik: tízből nyolc válaszadó számára kifejezetten fontosak a hosszú távú kapcsolatok, a szeretteiknek való biztonságos háttér megteremtése. A fennmaradó attribútumok elfogadottsága már nagyobb szórást mutat.

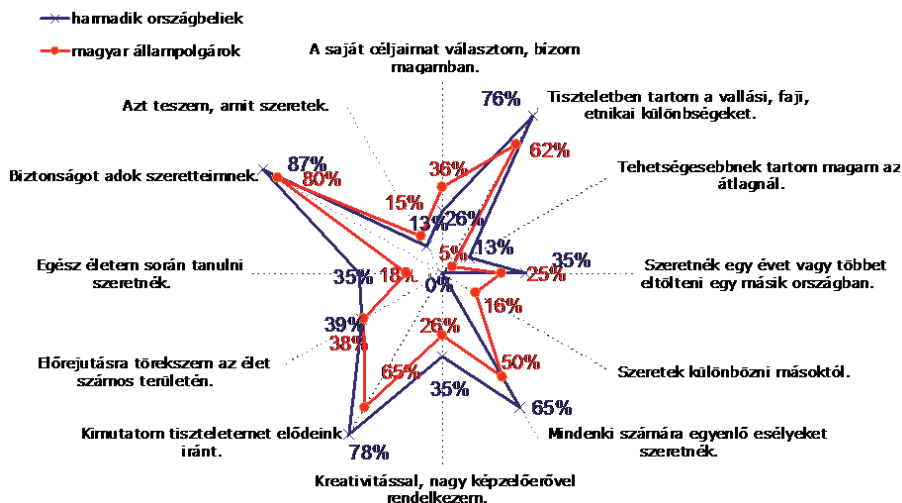
31. ábra: Életstílus-állítások általános elfogadottsága



A két legfontosabb életstílus attribútum nem, de az őket követő három – az elődökkel szembeni tisztelet, a vallási, faji, etnikai különbségek tiszteletben tartása, valamint az egyenlő esélyek biztosítása – már megosztja a válaszadókat, megmutatkoznak a kulturális és beállítottságbeli különbségek. E három attribútum – a származási kultúrához való kötődés, valamint, a helyzetüknél fogva kiemelt jelentőségű, befogadás egyenlő feltételei – jellemzően fontosabbak a harmadik országbeli szülők számára (32. ábra). Ezt – részben – alátámasztják a fókuszcsoportos vizsgálatokon elhangzottak, nevezetesen a pedagógusok „jelentős különbséget látnak a távol-keleti és a magyar családmódel között”: a távol-keleti családok esetében a gyerekek felelősségvállalásra való szocializációja már kicsi korban kezdetét veszi. Továbbá a távol-keleti családmódel hierarchikusabb szerkezetű, az idősek tisztelete nagyobb fontossággal bír. Általánosságban megállapítható, hogy a magyar származású szülők inkább az individualista jellemzők mentén csoportosíthatók – A saját céljaimat választom, bízom magamban, Szeretek különbözni másoktól – míg a harmadik országbeli szülőknél a tradíciókra és a tanulás fontosságára¹⁰⁸ kerül a hangsúly. Továbbá nem meglepő, hogy körükben a másoktól való különbözőség a legkevésbé választott attribútum.

¹⁰⁸ A tanulás fontossága a harmadik országbeli – elsősorban távol-keleti – gyerekek esetében még hangsúlyosabb szerepet kap. Lásd erről korábban a Fókuszcsoportos beszélgetések fejezet üzenetei.

32. ábra: Egyes életstílus-állítások elfogadottsága a szülők származása alapján



6.4. Kapcsolatok a harmadik országbeli gyermekek és a magyar tanulók között

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a harmadik országbeli és a magyar tanulók mekkora hányada szokott találkozni az iskolai elfoglaltságokon felül egymással. Ezzel azt szeretnénk volna felmérni, hogy a diákok mekkora hányada segítheti – akár közvetlenül is jelenlétével – nem magyar származású kortársa integrációját, valamint, hogy az intézményesült formákon felül vannak-e további kapcsolódási pontok a két csoport között, illetve a harmadik országbeli diákok mennyire keresik a kapcsolatot a többségi társadalomhoz tartozó kortársaikkal.¹⁰⁹

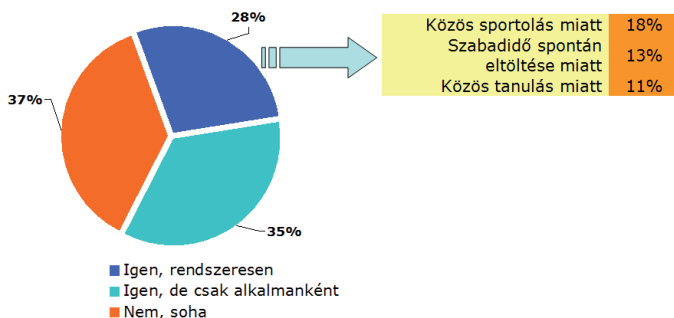
A szülők 28 százaléka szerint (33. ábra) gyermekük rendszeresen találkozik nem magyar származású osztálytársakkal az iskola falain kívül is, további 35 százalékuk úgy nyilatkozott, hogy gyermeke találkozik e kortársaival, de csak ritkán, s közel negytedük jelezte azt, hogy gyermeke soha nem találkozik tanórán kívül más országbeli osztálytársaival.

Részleteiben a megkérdezettek

- 18 százaléka szerint gyermeke iskolán kívüli sportolás miatt rendszeresen találkozik harmadik országbeli osztálytársaival;
- 13 százaléka jelezte, hogy gyermeke rendszeresen együtt tölti szabadidejét harmadik országbeli tanulókkal;
- 11 százaléka szerint a rendszeres közös tanulás is megvalósul.

¹⁰⁹ Ez esetben a szülő vélekedése ad képet a magyar és harmadik országbeli tanulók közötti iskolán kívüli interakciókról. Egy másik részadatunk során – kapcsolatháló elemzés - a gyerekek oldaláról is megvizsgáltuk ugyanezt.

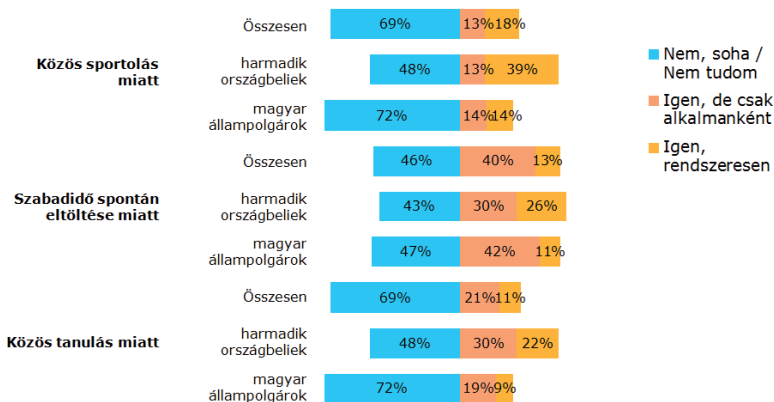
33. ábra: Kapcsolat a magyar és a harmadik országbeli tanulók között



Mindez alapján úgy tűnhet (a százalékos eredmények azt jelzik), hogy egy-egy harmadik országbeli diák legalább két-három, de akár négy magyar diákkal is találkozik rendszeresen a tanórákon kívül valamilyen aktivitás okán. Azonban ez az állítás nem állja meg a helyét, ha külön-külön megvizsgáljuk a nem magyar származású szülők és a magyar származású szülők állításait. Az ezek alapján kirajzolódó kép szerint inkább a harmadik országbeli tanulók keresik egymással a kapcsolatot a tanórákon kívül (34. ábra). Továbbá, amennyiben figyelembe vesszük az osztálylétszámokat és azon belül a harmadik országbeliek számát, az iskolaidőn kívül, osztályonként a harmadik országbeli tanulók legfeljebb csak egy-két magyar származású kortárrsal járnak össze rendszeresen (érdekes kiegészítéssel szolgálnak ehhez kutatásunk más elemei: a tanulói véleményeket tartalmazó kapcsolatháló elemzés és a pedagógusok tapasztalatait összegző fókuszcsoportos beszélgetések elemzése.¹¹⁰⁾

¹¹⁰ A kapcsolatháló elemzések során megállapítottuk, hogy azokban az osztályokban, ahol a tanulók közötti kapcsolatok sűrűbbek, ott a harmadik országbeli tanulók is jellemzően kölcsönösen több osztálytársához kapcsolódhatnak, így beilleszkedésük sikeresebbnek mondható. Kiegészítve mindezt azzal, hogy ahol több azonos származású – és főként azonos nemű – harmadik országbeli tanuló van, ott a kevésbé beilleszkedett migráns tanulót, kizárólagos vagy legerősebb kapcsolata a saját honfitársához fűzi. A kapcsolatháló elemzések alapján, a sport csapattárs kapcsolatháló bizonyult a legsűrűbb szövésűnek, megerősítve a sport, szakirodalomban is jegyzett integráló erejét. A pedagógusok véleménye alapján, ha a harmadik országbeli tanulók kimagaslóan jól teljesítenek, azzal kiugró népszerűséget vívnak ki maguknak az osztályban. Amennyiben viszont sem a tanár, sem az osztálytársak nem mutatnak megfelelő nyitottságot (a tanáron van a hangsúly) és a migráns tanuló sem számít a kiemelkedő teljesítményűek közé, vagy helyzetéből fakadóan le van maradva a többiekhez képest, akkor a migráns tanulók nem igazán közkedveltek, sőt egy-egy esetben az osztálytársakhoz nem kapcsolódó kiscsoportba sorolódnak.

34. ábra: Iskolán kívüli kapcsolatok a harmadik országbeli gyermekek és a magyar tanulók között



A szülői perspektívából nézve, mindkét csoport, a többségi társadalomhoz tartozók valamint a harmadik országból származó diákok, kilépve az intézményes keretek közül, egy relatív zártságot mutatnak. Mindössze csak egy-két tanuló lehet kapocs az osztályközösségen belül.

Természetesen nem szabad elfelejteni azt a tényt, hogy a diákok iskolaidőn felüli leterheltsége nagy (életkorral előrehaladva nő), ami hatványozottan igaz a harmadik országbeliekre, különösen a kínai és vietnami diákokra (a magas szülői és hozott kulturális elvárásoknak köszönhetően is).

6.5. Szülői elvárások a diákokkal szemben: legmagasabb iskolai végzettség

6.5.1. A státuszreprodukción elméleti háttere

Oktatásszociológiai elméletek szerint az iskolai expanzió következtében csökken a szülők társadalmi hierarchiában elfoglalt helyének, a családi háttérindikátoroknak a hatása a tanuló iskolai végzettségére.¹¹¹ Azonban számos kutató úgy találta, hogy e közvetlen hatás mellett a státusz elérésének folyamatában, az ezt megalapozó iskolaválasztást továbbra is a családi háttér, azon belül is a szülők iskolai végzettsége határozza meg leginkább.¹¹²

¹¹¹ A múlt század második felétől tartozik az oktatásszociológia érdeklődési körébe a továbbtanulási esélyek társadalmi meghatározottságának a vizsgálata: a továbbtanulásról szóló döntések mennyiben vezethetők vissza társadalomdemográfiai, gazdasági, illetve intézményi okokra. Az iparosodási hipotézis kimondja, hogy az iparosodás növekedésével az iskolai végzettség egyre nagyobb szerepet kap a foglalkozási státusz elérésében (Blau–Duncan 1967; Treiman 1970). Minél magasabb szintű iskolai végzettség válik általánossá, annál később kell a diáknak döntenie arról, hogy még milyen végzettséget, végezetül milyen foglalkozást szeretne (Treiman–Yip 1989).

¹¹² Az iparosodás, az anyagi helyzet egyre kisebb jelentősége a továbbtanulási esélyekben, valamint az iskolai expanzió nem csökkentette a családi háttér iskolai végzettséget befolyásoló szerepét (Andorka–Simkus 1983; Róbert 1991; Sági 1998; Goldthorpe 1999). Mare vizsgálatában az egyenlőség oktatási expanzióhoz fűzött növekedését cáfolta: úgy találta, hogy ha az oktatás expanziója miatt egyre többen jutnak el az iskolai hierarchia magasabb szintjeire, akkor a

Erre sokáig az egyik leginkább elfogadott magyarázat a kulturális reprodukció, a kulturális tőke átörökítésének elmélete volt, mely szerint a szülők iskolai végzettsége önmagában is jelentős mértékben befolyásolja a gyerek továbbtanulását (Bourdieu 1973; Becker 1975; Bourdieu 1986).

A kulturális reprodukció elmélete azonban nem tudta megindokolni teljes mértékben, hogy miért nem csökken ez a hatás az iskolai expanzió növekedésével. A hatáscsökkenés elmaradására a racionális cselekvésemélet nyújtott magyarázatot, mely szerint az iskolaválasztás folyamata során a családi háttér elsődleges és másodlagos hatásai érvényesülnek (Boudon 1974). Az elsődleges hatást a kulturális tőke átörökítése biztosítja¹¹³ (reprodukción). A másodlagos hatás a szülő és a gyerek döntésében ölt testet, amikor is „közösen” kiválasztják a leginkább megfelelő iskolai utat, célt. Ennek során a rendelkezésükre álló információkból kiindulva felméri a szükséges befektetéseket, ráfordításokat és azok megtérülésének esélyét, majd olyan iskola mellett döntenek, amelyikben a megtérülés esélye a legnagyobb.¹¹⁴

A boudoni megközelítést Goldthorpe azzal egészítette ki (Goldthorpe 1996), hogy az iskolaválasztási döntésekkel a család nemcsak egy adott iskolai szint elérését, hanem egy adott társadalmi státusz elérését tűzi ki. Azaz a státuszeléréshez az iskola csak egy eszköz, és a racionális ráfordítás-megtérülés döntési folyamat során a szülők elsődleges célja a család társadalmi státuszának megőrzése. Ezért az intergenerációs státuszmegtartáshoz vezető minden „befektetésre” úgy tekintenek, hogy az megtérül a jövőben.¹¹⁵

Esetünkben a kérdés az, hogy e feltételezett racionális döntési folyamat végeredménye eltérő képet mutat-e a harmadik országbeli és a magyar családok körében. Azaz a megcélzott iskolai végzettségben manifesztálódó családi társadalmi státusz pusztán megőrzése-e a cél mindkét csoport esetében, vagy inkább valamilyen felfelé mobilitás jelezhető előre.

szelektivitás hatása csökken, s a származás hatása növekszik az oktatási rendszer magasabb szintjein is (Mare 1981). A hazai kutatók közül *Róbert Péter* jutott hasonló következtetésekre: az iskolai hierarchiában a középfokú végzettség megszerzésénél tapasztalható a származás legerősebb hatása (Róbert 1991).

¹¹³ A nagyobb kulturális tőkével rendelkező családból származó tanulók kulturális előnnyel kerülnek az iskolába, s ezt kihasználva jobb képességűnek és teljesítményűnek tudják feltüntetni magukat (Boudon 1973).

¹¹⁴ A családi-szülői státusz hatását a gyerek végzettségére nagyban meghatározza a ráfordítás megtérülését mérlegelő döntés (a „másodlagos hatás”). A hátrányos (társadalmi) helyzetből induló tanulók mobilitási esélyei éppen e racionális számítás miatt csökkennek, ugyanis a családnak nem éri meg az anyagi, időbeli és szellemi ráfordítás. Mindamelllett a kisebb családi-kulturális tőkével rendelkező tanulóknak általában „többe kerül” a magasabb iskolai végzettség elérése, mint a nagyobb kulturális tőkét birtoklóknak (Róbert 1998), ennél fogva az alacsonyabb származási státuszúak hátrányban maradhatnak az iskolaválasztáskor, mivel érzékenyebbek az iskolai teljesítménnyel szemben.

¹¹⁵ A szülők és a gyerekek az iskolaválasztás racionális kalkulációjakor elsődlegesen arra koncentrálnak, hogy a gyerekek a státuszmegszerzés folyamata során elkerüljenek minden olyan pozíciót, amely rosszabb, mint a szülők pozíciója. Goldthorpe szerint mindehhez még az is hozzájárul, hogy a magasabb társadalmi státuszú családból jövők azért maradnak meg nagyobb eséllyel egy adott képzési szinten (mint az ugyanarra a képzési szintre járó alacsonyabb háttérűek), mert egy adott iskolai szinten való rekedés magában foglalja az intergenerációs lefelé mobilitás lehetőségét (Goldthorpe 1997), amit a családok „veszélyként” értelmeznek. A „relatív kockázattól való idegenkedés” („relative risk aversion”) elmélete szerint a magasabb társadalmi háttérű gyerekek még abban az esetben is nagyobb valószínűséggel tanulnának tovább, ha az oktatás teljesen ingyenes és költség nélküli lenne, és mindenki tovább tanulhatna, aki akar.

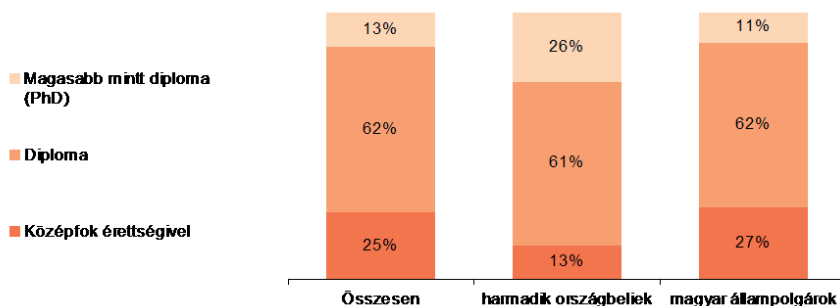
6.5.2. A státuszreprodukcióról: eltérő utak?

A legtöbb szülő gyermekeitől azt várja, hogy felsőfokú alapképzésben vagy mesterképzésben diplomát szerez. Nemek szerint – más kutatások, mérések eredményeihez hasonlóan, illetve a sokéves trendeknek megfelelően – a lányok esetében nagyobb arányban elvárt a magasabb szintű iskolai végzettség, mint a fiúgyermekeknél (10-ből 8 lánynál a diploma elérése a tervezett, a fiúknál ez csak 10-ből 7 tanulóra igaz).¹¹⁶

A tervezett legmagasabb iskolai végzettség természetesen a képzés szintjétől függően nem mutat egyenletes képet: míg az alsó tagozatosok esetében a gyerekek 80 százaléka esetében a diploma a minimum elvárás, addig a felső tagozatosoknál ez 70 százalékra, majd a középiskolásoknál 55 százalékra csökken. Azaz a szülők valószínűleg egyre inkább figyelembe veszik, a valós iskolai teljesítményeket minél közelebb kerülnek gyermekeik a tényleges pályaválasztáshoz.

Fontos különbség mutatkozik a magyar és harmadik országbeli tanulókkal szembeni továbbtanulási-végzettségi elvárások terén (35. ábra). A harmadik országbeliek esetében, összességében tekintve, általában valamivel magasabb a megcélzott végzettség szintje: tízből kilenc családnál az az elvárás, hogy gyermekük valamilyen diplomát szerezzen (sőt ezen belül a doktori fokozat, mint cél szignifikáns felüreprerzentáltságot is mutat). Mindeközben a mintába került magyar családok esetében 70 százalék ez az arány.

34. ábra: Gyermektől elvárt legmagasabb iskolai végzettség



Természetesen tovább árnyalja a képet, hogy a kérdőívet kitöltő családok gyermekei mely iskolai szinten érintettek (3. táblázat). Így a magyar származású gyermekeknél az alsó tagozatos 80 százalékról a középiskoláig 30 százalékponttal csökken a diplomát elváró szülők aránya. A nem magyar származású szülők esetében mindez közel 100 százalékról indul, és legnagyobb valószínűséggel alig csökken (az alacsony esetszám miatt az eredmények e többszintű bontás esetében a harmadik országbelieknél csak jelszértékűek).

¹¹⁶ Az elvárások alakulásában természetesen közrejátszik az az iskola, ahová a gyermek jár. A kiválasztott iskolák szerencsére széles spektrumon helyezkednek el: az egyszerű lakótelepi iskolától az elit gimnáziumig, így a kapott eredményeket nem torzítja el az iskola „hirneve”.

14. táblázat: Gyermektől elvárt legmagasabb iskolai végzettség és a képzés szintje

A gyermektől elvárt legmagasabb iskolai végzettség	Képzési szint, melyen a gyermek oktatásban részesül					
	Alsó tagozatos		Felső tagozatos		Középiskolás	
	harmadik országbeliek	magyar állampolgárok	harmadik országbeliek	magyar állampolgárok	harmadik országbeliek	magyar állampolgárok
Középfok érettségivel		19%	30%	26%		52%
Diploma	100%	81%	70%	74%	100%	48%
<i>Ebből PhD</i>	33%	11%	20%	20%	25%	

A státuszreprodukció szempontjából, általános szinten, adataink kettős tendenciát tükröznek. Ahol legalább az egyik szülő felsőfokú végzettséggel rendelkezik, ott jellemzően a felsőfokú végzettség az elvárás (83-94 százalék). Ugyanakkor az alacsonyabb végzettségű szülők gyerekeitől az egy-két végzettségi kategóriával való feljebb lépés a kívánatos a szülők iskolai végzettséggel jellemezhető státuszához képest (Andorka 1982; Róbert 1986; Sági 2003).

Adataink (a kis elemszám miatt) nem teszik lehetővé a hiteles statisztikai különbségtevést a harmadik országbeli és magyar diákokkal szembeni végzettségi elvárásokban manifesztálódó státuszreprodukció kapcsán. Azonban markáns jelzésértéket mutat az, miszerint a harmadik országbeli szülők esetében, saját végzettségi kategóriájuktól függetlenül hozzávetőlegesen egyforma szinten állandósul a diploma megszerzésének elvárása (5-ből 4 család esetén – 15. táblázat). Vagyis feltételezhetően nem sima státuszreprodukció esetükben a cél, hanem egy markáns felfelé mobilitás. A racionális döntés során a „minden befektetést megér a taníttatás” elv van az előtérben (mely a kulturális különbségek mellett, a – bárhol konvertálható – tudás mint tőke felismerésen alapszik). Ezzel szemben a magyar családok esetében inkább a státuszmegtartás a racionális döntési folyamat során megfogalmazott elvárás.

15. táblázat: Gyermektől elvárt legmagasabb iskolai végzettség: státuszreprodukció

A gyermektől elvárt legmagasabb iskolai végzettség	Szülők összevont legmagasabb iskolai végzettsége					
	Szakiskola /szakmunkás képző/8 általános		Középiskolai érettségi		Diploma	
	harmadik országbeliek	magyar állampolgárok	harmadik országbeliek	magyar állampolgárok	harmadik országbeliek	magyar állampolgárok
Középfok érettségivel	20%	70%		30%	18%	6%
Diploma	80%	30%	100%	70%	82%	94%
<i>Ebből PhD</i>	20%		33%	9%	18%	17%

7. Összegzés helyett

A kombinált módszertani alapokon álló vizsgálatunkat megelőzően, a várható eredmények kapcsán számos előfeltételezés fogalmazódott meg bennünk. A kutatásunk lezárásaként szeretnénk végigtekinteni e hipotézisek helytállóságán.

Első kutatási hipotézisünk

„A harmadik országbeli tanulók gyakorta több nehézséggel kénytelenek szembenézni a közoktatási intézményekben, mint magyar állampolgárságú társaik.”

Annak ellenére, hogy kutatásunk, mint ahogy erre utaltunk a bevezetőben, pozitívabb képet fest a harmadik országbeli tanulók iskolai beilleszkedési folyamatáról,¹¹⁷ mégis számos olyan nehézséget sikerült feltárnunk, mely célcsoportunk iskolai integrációját hátráltatja.

A szakmai interjúk és a pedagógus fókuszcsoportos beszélgetések alapján a harmadik országbeli tanulókat leginkább érintő nehézségnek a magyar nyelvismeret hiánya, a kulturális különbségek, valamint a pedagógusok szülőikkel való kapcsolattartása bizonyult.

A szakmai interjúk és a pedagógus fókuszcsoportok üzenetei között voltak hangsúlybéli különbségek, amelyek nemcsak abban mutatkoztak meg, hogy a pedagógusok esetenként elbagatellizálták a nehézségeket,¹¹⁸ hanem a tekintetben is, hogy a szakértők fontos problémaforrásként említettek olyan rendszerszintű problémákat, mint amilyen például a pedagógusképzés interkulturális szemléletének és a migráns (harmadik országbeli) tanulók oktatása általános gyakorlatának hiánya.

Második kutatási hipotézisünk

„A harmadik országbeli tanulók közül elsősorban a nem magyar nemzetiségű tanulók iskolai beilleszkedése nehezített.”

A magyar nyelv hiányos ismerete a kutatásunkban résztvevő pedagógusok és szakértők szerint is az első számú nehézséget jelenti a harmadik országbeli tanulók számára az iskolai beilleszkedés útján.

Ez annál is inkább így van, mert ahogy a harmadik országbeli tanulók statisztikai becslése rész-kutatásunkból kiderült, körükben jóval kisebb arányban vannak magyar származású tanulók mint a migráns tanulók teljes csoportjában.¹¹⁹ A harmadik országbeli tanulóknak nagyságrendileg csupán egynegyede magyar származású, vagyis közel háromnegyedük iskolai beilleszkedését hátráltathatja a magyar nyelvismeret hiánya.

A szakmai interjúk tanúsága alapján a nyelvi nehézségek ellensúlyozására nincs általános jó gyakorlat a hazai tanintézményekben. A fókuszcsoportok üzenete szerint a magyarul nem, vagy nem megfelelően beszélő tanulók változatos

¹¹⁷ Annak köszönhetően, hogy a kutatásba bevont budapesti 5 iskola vélhetően azért is vállalkozott a részvételre, mert számukra nem, vagy kevés nehézséget rejt a harmadik országbeli tanulókkal való munka, különösen, hogy többségében kimagaslóan jól teljesítő távol-keleti tanulók járnak az adott tanintézményekbe.

¹¹⁸ Ez különösen a kevésbé tapasztalt pedagógusokra volt jellemző. A harmadik országbeli tanulókkal való többéves munkatapasztalat árnyaltabb pedagógusi véleményalkotást eredményezett, mely jobban leírta a célcsoport valós szükségleteit, nehézségeit.

¹¹⁹ A migráns tanulókkal kapcsolatban előszeretettel hangoztatott tény, hogy mivel többségük magyar származású, így őket nyelvi problémák nem érintik, ezért különösebb nehézséget nem jelent sem számukra, sem az őket oktató pedagógusok számára iskolai integrációjuk.

módokon próbálják elsajátítani az oktatás nyelvét. A pedagógus passzív hozzáállásától – a legegyszerűbb, ha az osztálytársaitól tanul meg magyarul – a külön tanáron, és „magyar anyán” át, a délutáni és napközi otthonos korrepetálásig sok minden megtalálható a palettán. A harmadik országbeli tanulók nyelvi nehézségeinek csökkentése céljából összeállított tankönyvcsalád¹²⁰ hiánypótló voltát jól leírja, hogy a mintánkba került budapesti pedagógusok többsége jó gyakorlatként hivatkozott rá.

Harmadik kutatási hipotézisünk

„Iskolai beilleszkedésük nagyrészt múlik egy támogató, motiváló közeg meglétén, ideértve a sajátos igényeiknek megfelelő szakmai támogatást, a befogadó iskolai – osztály – légkört, valamint a szülői motivációt.”

Mint ahogy azt a szakmai interjúkból megtudtuk, az interkulturális pedagógiai program nem vált elterjedté a hazai tanintézményekben, mert csupán irányelv maradt, rábízva az oktatási intézményekre a program megvalósítására vagy figyelmen kívül hagyására vonatkozó döntést.

A fent idézett statisztikai becslés rész-kutatásunkból az is kiderült, hogy hozzávetőlegesen az alap- és középfokú tanintézmények hatodában fordulnak elő harmadik országbeli tanulók. E nagyságrendileg 700 iskola több mint felében csak egy, legfeljebb két harmadik országbeli tanuló jár. Az interkulturális pedagógiai program megvalósítását ezekben a tanintézményekben semmi sem ösztönzi, hiszen iskolai szinten néhány tanuló esetén a program feltételrendszerébe tartozó magyar mint idegen nyelv tanár alkalmazása anyagi feltételeink megteremtése is kétséges.¹²¹ Kiegészítve mindezt azzal – függetlenül az interkulturális pedagógiai program meglététől, hogy azokban az iskolákban, ahol a harmadik országbeli tanulók előfordulása véletlenszerű (legkevesebb 400 iskolára igaz ez), ott nem feltételezhető, hogy e célcsoportot támogató, motiváló közeg veszi körül.

A statisztikai becslés rész-kutatás alapján csupán 44 olyan tanintézmény található az országban, ahol a harmadik országbeli diákok száma eléri vagy meghaladja a 10 főt. Ebbe a 44 iskolába jár a harmadik országbeli tanulók közel fele. Azonban e tanulók ilyen mérvű koncentrációja sem biztosítja feltétlenül a sajátos igényeiknek megfelelő szakmai támogatást. A kutatásba bevont tanintézmények közül ugyan volt olyan, mely a fenti kategóriába tartozik – ahol a harmadik országbeli diákok száma eléri vagy meghaladja a 10 főt, azonban erről az oktatási intézményről sem, mint ahogy a mintánkba került egyetlen iskoláról sem mondható el, hogy interkulturális pedagógiai programot valósítana meg.¹²²

¹²⁰ A Miskolci Egyetem az Európai Integrációs Alap támogatásával valósítja meg tankönyvfejlesztő projektjét.

¹²¹ Ez még akkor is igaz lehet, ha az adott iskolában egyéb migráns tanulók is vannak.

¹²² Interkulturális pedagógiai programot megvalósító tanintézmények pontos száma nem ismert Magyarországon. Ismereteink szerint utoljára 2006-ban történt kísérlet ezen iskolák számának, illetve tapasztalatainak összegzésére. Számuk az előző évhez - programbevezetés éve – hasonlóan alacsony maradt, az interkulturális pedagógiai programot megvalósító iskolák száma nem éri el a húszat.

A pedagógus fókuszcsoportokon ugyan számos jó gyakorlatot hallottunk, melyek érzékenyen közelítenek a harmadik országbeli tanulók csoportjához és sajátos igényeihez, azonban a tapasztalatok azt mutatják, hogy az intézményes biztosítékok hiánya miatt, e célcsoport iskolai integrációjának sikere többnyire a pedagógus személyiségén, szakmai elhivatottságán és pedagógiai gyakorlatán múlik.¹²³

A fókuszcsoportos beszélgetések is megerősítették, hogy a pedagógusnak meghatározó szerepe van a harmadik országbeli tanulók korai beilleszkedési fázisában, különösképpen a befogadó osztálytermi légkör megteremtésében.¹²⁴

Az osztálytermi foglalkozások közül elsősorban a kapcsolatháló elemzések eredményei szolgálnak fontos kiegészítéssel a befogadó osztály témakörhöz: a sűrű kapcsolathálójú osztályokban – a tanulók között sok, nemcsak egyirányú kapcsolat van – a harmadik országbeli tanulók kapcsolathálója is sűrűbb, vagyis a „jó osztályközösség” a harmadik országbeli tanulók számára is integráló erővel bír.

Hipotézisünk szerint a harmadik országbeli tanulók iskolai beilleszkedését segíti a megfelelő szakmai támogatás és befogadó iskolai légkör mellett a szülői motiváció is. A pedagógus fókuszcsoportok elsősorban a távol-keleti tanulókkal kapcsolatban foglalkoztak a kérdéssel, hangsúlyozva a szülői motiváció hatását a kínai és vietnámi tanulók kiemelkedő iskola teljesítményére nézve.¹²⁵

¹²³ Ennek ismeretében fontos szerepet tölthet(né)nek be az interkulturális szemléletű pedagógustréningek, ha sikerülne tudatosítani a pedagógusokba e képzések gyakorlati hasznát. Lásd még ehhez a 4.3.5. A harmadik országbeli tanulókkal foglalkozó pedagógusok szükségletei alfejezet.

¹²⁴ Lásd erről még a 11. táblázatot, Harmadik országbeli tanulók látható mássággal - két eset.

¹²⁵ A szülői motiváció témaköréhez kapcsolódik a kiadvány 6. fejezete, mely a szülői kérdőív eredményei alapján többek között a szülői továbbtanulási elvárásokkal foglalkozik.

Felhasznált irodalom

- Ágoston, L. (2006): Kínai lecke. A Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola mint lehetőség, Sík Kiadó, Budapest
- Állampolgári Tanácskozás a bevándorlók integrációjáról. Kiadta a Budapesti Corvinus Egyetem – EIA záró tanulmány. Budapest, 2009
- Andor, M. (1998): Az esélyek újratereztése. *Educatio*, 7. sz. 3.
- Andor M. – Liskó I.: Iskolaválasztás és mobilitás. Iskolakultúra Kiadó, Budapest, 2000.
- Andorka, R (1982): A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon. Budapest, Gondolat.
- Andorka, R. – Simkus, A. (1983): Az iskolai végzettség és a szülői család társadalmi helyzete. *Statisztikai Szemle*, 6. sz.
- Beilleszkedési utak és lehetőségek, ERESER – EIA záró tanulmány. 2009, Budapest
- Bevándorlókról. Kézikönyv segítő szakembereknek, Artemisszió Alapítvány, 2009. Budapest
- Blau, P. M. - Duncan, O. D. (1967): *The American Occupational Structure*. Wiley, New York.
- Boudon, R.: *Education, opportunity and social inequality*. New York, Wiley. 1974
- Boudon, R: *Education, Social Mobility, and Sociological Theory*. In: John, G. Richardson (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York, Greenwood 1986
- Bourdieu, P. (1973): *Cultural Reproduction and Social Reproduction*. In Brown, R. K. (ed.): *Knowledge, Education and Cultural Change*. Tavistock, London, 71–112.
- Bourdieu, P: *The Forms of Capital*. In John, G. Richardson (ed.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood, New York, 1986.
- Bukus, B.: *Migráns tanulók a magyar közoktatásban. Esettanulmány*. In: *Eruditio-Educatio* 2010/4.
- Feischmidt, M. – Nyíri, P. (szerk.) (2006): *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. Sík Kiadó, Budapest.
- Goldthorpe, J. H. (1996): *Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in education attainment*. *British Journal of Sociology*, 47/3.
- Goldthorpe, J. H. (1997): *Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory*. *Rationality & Society*, 9/3.
- Gödri, I. - Tóth, P. P.: *Bevándorlás és beilleszkedés. Kutatási Jelentés 2005/3 Budapest; Központi Statisztikai Hivatal Népeségtudományi Kutatóintézet*
- Halász, G. - Lannert, J. (szerk.)(2006): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Hárs, Á.: *A harmadik országokból Magyarországon tartózkodó külföldi állampolgárok a statisztikai adatok tükrében*. In *Bevándorlók Magyarországon; Az MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet és az ICCR Budapest Alapítvány által végzett kutatás zárótanulmányai; Budapest, 2009*
- Idegenellenesség az iskolában. Az MTA Migrációs Kutatóközpont kutatásáról (2004) <http://www.sulinet.hu/tart/fcikk/Kebi/0/23310/1>
- Illés, Katalin és Medgyesi, Anna (2009): *A migráns gyerekek oktatása. 2. átdolgozott kiadás*. Menedék –Migránsokat Segítő Egyesület, Budapest.
- Kováts, András – Medjesi Anna (2005): *Magyarajkú, nem magyar állampolgárságú tanulók nevelésének, oktatásának helyzete a magyar közoktatásban*. Budapest (Kézirat) www.okm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=433
- Mare, Robert D. (1981): *Change and Stability in Educational Stratification*. *American Sociological Review*. 1981. Vol. 46., 72-87
- Németh, Sz.: *Sajátos nevelési igényű migráns tanulók. A kulturális sokszínűség és sajátos nevelési igény című projekt bemutatása*. In: Balázs, Éva/ Kőpatakiné, M. Mária (2008) (szerk.): *Új horizontok az együttnevelésben*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.