

Schmidt Ildikó

Heterogén nyelvi háttérű diákok tudásmérése és értékelése a felső tagozaton és a középiskolában

A magyar köznevelésben egyre nagyobb számban tanulnak heterogén nyelvi háttérű diákok, akik a középiskolát befejezve a felsőoktatásban folytatják tanulmányaikat. A nyelvi erőforrásaikat illetően a magyar nyelv mellett több nyelv vagy beszédmód párhuzamosan jelenik meg. A nyelvhasználatukra jellemző, hogy míg a szóbeli kommunikáció során a magyar elsőnyelvi beszélőkre hasonló jegyeket mutatnak, addig az írásbeli produkcióikban már megfigyelhetők eltérések. Ha pedig a különféle tudományterületekhez kapcsolódó szaknyelvekről van szó, még a szóbeli kommunikáció is gondot okoz nekik, nem beszélve az írásbeli sajátosságokról. Jelen tanulmány tanári és tanulói páros empirikus adatokon keresztül mutatja be, hogy milyen nyelvhasználói csoportokba rendeződnek a heterogén nyelvi háttérű diákok a tanulással kapcsolatos írásbeli és szóbeli kommunikációjuk jellegzetességei alapján, valamint kitér arra, hogy a tanári értékelés miként kapcsolódik össze a nyelvhasználati sajátosságokkal.

Bevezetés

Az iskolákban világszerte köznapi jelenség, hogy különböző nyelvi háttérű, másként: heterogén nyelvi háttérű gyermekek vesznek részt az oktatásban (Schmidt 2023a: 8). Az ehhez vezető okok széles körben ismertek: akár földrajzi, történelmi, geopolitikai vagy magánéleti is lehet. A különféle oktatási rendszerek különféle válaszokat dolgoztak ki a heterogén nyelvi háttérrel rendelkező diákok tanulásának a biztosítására. A sikeres iskolai részvétel viszonylagos, mivel az adott ország közoktatásának sajátosságai alapvetően meghatározzák a nyelvileg eltérő jegyeket mutató tanulók integrációját. A rendszerek között jelentős eltérés látható, ebből pedig az következik, hogy sokféle megközelítés és megoldás alakult ki. Ezek közül több komoly történelmi hagyományok mentén szerveződik, valamint az országok társadalomtörténeti változásai is meghatározóak. A nyelvekhez, az ország területén élő etnikai vagy más társadalmi berendezkedésből fakadóan eltérő csoportokhoz való viszony mélyen beágyazódott a társadalmak működését irányító erővonalakba. Minden egyes rendszer kontextusfüggő, az együtt élő csoportok közötti viszonyrendszerek – elsősorban alá- és fölérendeltségi viszonyok – határozzák meg, hogy az iskolába belépő gyermek mivel fog ott találkozni. Vagy elfogadó, nyelvileg és a csoportműködést tekintve is befogadó közösségbe kerül, ahol a saját nyelvi és kulturális erőforrásait értéknek tekintik, és ezt beépítik az oktatási folyamatba annak érdekében, hogy a diák minden területen könnyebben és önazonosabban tudjon fejlődni. Vagy a gyermek rigid, erősen normatív, a diverzitást elutasító, uniformizáló közegbe kerül, ahol „hiánygazdálkodás” folyik, vagyis a vélt vagy valós hiányok ledolgozásán van a hangsúly. Az utóbbi esetben az elvárt fejlődés kizárólag egyféle útvonalon járható be, és mindebből adódóan háttérbe szorul a tanulók egyéni különbségeiből fakadó értékek figyelembevétele. A két pólus között természetesen megjelenik sokféle árnyalat, éppúgy rendszerszinten, mint ahogy intézményi szinten is. A gyermekek mindemellett az iskolákban nem rendszerekkel találkoznak, hanem emberekkel, akik képviselik – vagy éppen nem képviselik – az adott rendszert. Így a kép, amely a különféle szinteken tapasztalható, az oktatási rendszerek és az intézmények vonatkozásában tovább árnyalódik. Mindamellett, hogy egy-egy országban az oktatás szabályozása különbözőképpen történik, és a rendszerekben komoly eltérések mutatkoznak, mégis megfigyelhetők a pedagógusok körében különféle trendek a heterogén nyelvi háttérű gyermekekhez való viszonyukban.

A tanulmány a heterogén nyelvi háttérű diákok tudásmérését és az ehhez kapcsolódó értékelési módokat mutatja be. Az adatgyűjtés interjúhelyzetben történt az általános iskola felső tagozatán és a középiskolában. A bevezetés után az elméleti keretet, majd a kutatásban részt vevő tanulócsoportokat mutatja be a tanulmány. Ezeket követi a kutatás módszertanának és az eredményeknek az ismertetése, majd a levonható következtetések.

A két- és többnyelvűség mint fogalmi keret

A heterogén nyelvi háttér jelenségekörében a két- vagy többnyelvűség húzódik meg, amelynek kialakulásában napjainkban többek között a globalizáció hatására létrejövő szuperdiverz nyelvi terek létrejötte áll (Vertovec 2007; Blommaert–Rampton 2011; Szabó 2018; Pöyhönen–Martikainen 2024: 18). A diverzitás társadalmi jellemzők mentén írható le: „nyelv, etnicitás, származási ország, állampolgárság, vallás, életkor, nem, migrációs tapasztalatok, befogadó közeggel való kapcsolat stb.” (Bodó–Heltai 2018: 509), amelyeknek még változatosabbá válása vezetett a szuperdiverzitás jelenségéhez (i. m.). Társadalmi vonatkozásai az iskolákban is megfigyelhetők (King–Bigelow 2018: 460; Heltai 2020: 38; Keskiner et al. 2023), ahol különböző nyelvi és kulturális háttérrel érkező gyermekek találkoznak, és elindul közöttük a kommunikáció. Általában a közösségbe lépés pillanata a két- vagy többnyelvűség kialakulásának a kezdete (leszámítva azt az esetet, amikor a család nyelvi interakcióiban a magyar nyelv is jelen van), ebben a szakaszban a gyermekek idegen nyelvként találkoznak új életterük hivatalos nyelvével, és megkezdődik a nyelvelsajátítás folyamata. Bizonyos országokban a nyelvelsajátítást formális nyelvtanulással is kiegészítik, a teljes folyamatot tekintve azonban jellemzőbb a nyelvelsajátítás, mint a nyelvtanulás (Massumi–von Dewitz 2015; Werlberger 2020; Schmidt 2023b; Schmidt et al. 2023, Thrupp et al. 2023). A nyelvi kitettség hatására a gyermekek bizonyos idő után eljutnak ahhoz a nyelvhasználati módhoz, hogy képesek legyenek a környezetükhöz kapcsolódó kommunikációs funkciók kielégítésére, vagyis hatékonyan részt tudjanak venni a nevelési vagy oktatási intézményekben a foglalkozásokon.

A magyar társadalom nyelvi vonatkozásban erőteljesen egynyelvű, a magyar nyelv és kultúra pedig ideologikusan összekapcsolódik (Bodó 2016). Erre reflektál Silverstein az egynyelvű ideológia leírásában: az időt és a teret mint statikus egységeket kezeli, amelyek alaptulajdonságaik révén definiálják a nemzetállamot, és ezen keresztül bemutatja ennek természetes, semleges, kontextualizálatlan és dinamikát mellőző jellegét (Silverstein 1996: 285). Ennek a jelenségnek a hatásai figyelhetők meg a pedagógusok iskolai gyakorlatában (Szabó 2020). A Magyarországon élő, hagyományosan kétnyelvű csoportok láthatatlanok (Bartha–Hámori 2011; Heltai 2020: 89–90), nem jellemző a nyelvi másság oktatásba való bevonása, ennek erőforrásként történő értelmezése. Miközben a többnyelvűség a tudományos diskurzus egyik fontos témája, a társadalmi diskurzusnak nem képezi részét (Borbély 2014; Bartha 2018; Heltai 2020). Ebben a tekintetben a magyar oktatáspolitikai is érintetlen marad a multilingvális pedagógiai nézetektől. Ebben a vonatkozásban a szuperdiverzitás láthatatlan jelenségként húzódik meg, a több nyelven való kommunikáció kizárólag a munkavállalás során kerül elő transzparensten, amikor bizonyos munkakörök ellátásához szükséges követelmény lesz, és ebből következően kifejezetten előnyt jelent.

A magyar közoktatásban az elmúlt néhány évben nagyobb számban tanulnak heterogén nyelvi háttérű diákok, akik a középiskolát befejezve a felsőoktatásban folytatják tanulmányaikat. A mindennapi nyelvhasználatukban általánosan az látható, hogy több nyelv vagy beszédmód párhuzamosan vesz részt, és a nyelvi háttérükben közös a magyar nyelv jelenléte. A nyelvi gyakorlatokra jellemző, hogy míg a szóbeli kommunikáció során a magyar elsõnyelvi beszélõkre hasonlító jegyeket mutatnak, addig az írásbeli produkcióikban már megfigyelhetõk eltérések. Alapesetben ez nem okoz problémát, ha hétköznapi interakciók lebonyolítására van szükség. Ha azonban valaki munkát szeretne vállalni, vagy tovább szeretne tanulni, akkor valószínûleg szüksége van bizonyos szaknyelvi tudásra. Ha pedig a különféle tudományterületekhez kapcsolódó szaknyelvek kerülnek

előtérbe, még a szóbeli kommunikáció is gondot okoz, nem beszélve az írásbeli sajátosságokról (Schmidt 2023a: 113). Következésképpen a közoktatásban tanuló diákok számára elengedhetetlenül fontos az általános magyar nyelvi tudás fejlesztésén túl a szaknyelvi tudás fejlesztése is. A különféle szaktantárgyak vonatkozásában a nyelvi készségek eltérő fejlettségi szintjére van szükség. A lexikai terheltség mértéke, a grammatikai struktúrák sajátosságai meghatározóak. Éppúgy, mint az is, hogy milyen az írásbeli és a szóbeli kifejezés aránya, milyen regisztert érintenek az írásbeli műveletek, valamint hogy milyen mértékűek a mennyiségi elvárások. Ezeknek az elemeknek a nyelvtudásba való beépülése nem feltétlenül történik meg a nyelvelsajátítás keretében, ezért célzott fejlesztésre van szükség (Baker 2011), és még így is évekbe telik, mire a nyelvhasználó eljut a hatékony tanórai részvételhez.

A kutatás célcsoportja

A Magyarországon élő heterogén nyelvi háttérű tanulók köre meglehetősen sokszínű képet mutat a családi és a származási országok nyelve(i), valamint az elvándorlásból következő élettérváltozás miatt. Mindezek figyelembevételével a kutatás öt csoportot azonosított, amelyeknél mindenképpen több nyelv van jelen a tanulók mindennapjaiban. A nyelvek között a nyelvtudás vonatkozásában jelentős eltérések figyelhetők meg, és mivel a magyar közoktatásra vonatkozik a csoportok meghatározása, mindenképpen fontos szerep jut a magyar nyelvi tudás szintjének. Éppen ezért a csoportok jellemzőinek a leírásában ez központi helyet kap.

A heterogén nyelvi háttérű tanulók csoportjai

A születési ország tekintetében két nagy csoport különíthető el: azoké, akik Magyarországon születtek, illetve azoké, akik más országban. A nyelvelsajátítás vonatkozásában pedig lényeges elem, hogy otthon magyarul beszéltek-e a szülők a gyermekükkel, vagy más nyelven, esetleg más nyelveken. A csoportok rövid bemutatása a következő.

(1a) A Magyarországon született és ott élő többnyelvű gyermekek családjában nem magyarul vagy nem csak magyarul beszélnek a szülők. Az egyik szülő általában nem Magyarországon született, de sok esetben ez mindkét szülőre igaz, így általában jobban beszélnek a származási nyelvüket, mint a magyar nyelvet. Ilyen esetben természetes választás a származási nyelv használata otthon, komfortosabb a szülőknek, megkönnyíti a kommunikációt a gyermekekkel. A gyermekek két- vagy többnyelvűek, ahol a nevelési és oktatási intézményekben eltöltött idő miatt a magyar nyelv a domináns nyelvük.

(1b) A külföldről hazatérők alkotják a Magyarországon született tanulók másik csoportját. Ők kisgyermek- vagy kisiskoláskorukban kerültek külföldre, mert a szülők munkavállalás miatt elhagyták Magyarországot. A szülők magyarok, magyarul beszélnek otthon a gyermekeikkel a születésüktől kezdve, így a gyermekek nyelvtudása magas szintű, különösképpen, ha az elvándorlásuk előtt jártak óvodába vagy iskolába. Külföldre költözésük után kapcsolatba kerülnek a befogadó ország nyelvével, ennek hatására megindul náluk a másodiknyelvelsajátítási folyamat. Ha intézményesített keretben töltik a hétköznapjaikat, akkor néhány év alatt megtanulják a környezeti nyelvet, és lassan kétnyelvűvé válnak. Hosszabb idő után, vagy ha az elvándorláskor a gyermek alacsonyabb életkorú volt, akkor az új nyelv dominánssá válik, és ez a magyar nyelvre is hat, például akcentusos beszéd figyelhető meg.

A másik nagy csoport, amelybe a nem Magyarországon születettek tartoznak, három alcsoportra bontható. A magyar oktatási rendszerbe (2a) a határon túli területekről érkezők esetén egyik vagy mindkét szülő magyar, így otthon vagy csak magyarul beszélnek, vagy egy másik nyelv is megjelenik a családi nyelvhasználatban. Magyar vagy az államnyelvnek megfelelő tannyelvű iskolába jártak. Ebből fakadóan egy- vagy kétnyelvűek, az intézményesített nyelvi kitettségtől függően változhat a domináns nyelv. Jellemzően az iskolában eltöltött idő

miatt alakul ki ez a típusú dominancia. Körükben nagy számban vannak olyan tanulók, akik egynyelvűek ugyan, viszont más beszédmódot használnak, amely az iskolai kommunikáció során megjelenik a tanári narratívákban.

A második alcsoportot a külföldi magyar (2b) diaszpórából érkezők alkotják. Körükben változatos nyelvi kép látható, amely a Magyarországtól való távolsággal indokolható, illetve azzal a jelenséggel, hogy a diaszpórában nem találunk magyar tannyelvű iskolákat és óvodákat, így minden gyermek az államnyelven tanul. A magyar közösség megtartó ereje változó, vannak területek, ahol nagyobb a diaszpórában élők száma, így szervezett keretek között, vasárnapi iskolában is találkozhatnak a gyermekek a magyar nyelvvel. Az otthoni nyelvhasználat alakulása nagyban függ a szülők származási helyétől és az elvándorlás idejétől. Ebből következően a családok elkötelezettsége a magyar nyelvi tudás átadásában eltérő. Vannak, akik nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy a gyermekük magyar nyelvű kortárs közösséggel is találkozzon az otthoni magyar nyelvhasználat mellett. Az ilyen közegben felnövő gyermekek valamennyien két- vagy többnyelvűek, és jellemzően az oktatásban használt nyelv a domináns nyelvük.

A harmadik alcsoport a Magyarországra (2c) külföldről érkezők. Ők a származási országuk nyelvét vagy nyelveit beszélik, így egy-, két- vagy többnyelvűek lehetnek. Az életkori és egyéb sajátosságaiknak megfelelően járhattak iskolába, amely meghatározza az iskolai szocializációjukat, illetve azt, hogy tanultak-e már írni és olvasni. Nem beszélnek magyarul, Magyarországra költözésükkor találkoznak először a magyar nyelvvel. Intézményi keretben kezdődik el a nyelvsajátítási folyamat, otthon nem jutnak nyelvi támogatáshoz. Ebből az következik, hogy teljes mértékben az óvodákra és az iskolákra vannak utalva, nem számíthatnak máshonnan segítségre a nyelvi fejlődésük és az iskolai előmenetelük tekintetében.

A literációs készségek alakulása a különféle célcsoportoknál

A (1a) Magyarországon született és ott élő többnyelvű gyermekek a magyar nevelési és oktatási rendszerben szocializálódnak, az integrációjuk vonatkozásában meghatározó a család szocioökonómiai helyzete és az otthoni nyelvi tér. Ha domináns nyelvként a magyar jelenik meg, nagy valószínűséggel kialakulnak ezen a nyelven a literációs, vagyis az írásbeliséghez (az íráshoz és az olvasáshoz) kapcsolódó készségek, és könnyen be tudnak illeszkedni az egynyelvű magyar oktatási rendszerbe.

A (2a) határon túli területekről érkező magyar iskoláskorú gyermekek életkoruknak megfelelően általában magas szintű írásbeli készségfejlettségi szinten állnak. Az olvasott szövegértés és az írásbeli szövegalkotás általában megfelelő szintű azoknál a tanulóknál, akik korábban magyar tannyelvű oktatási intézményben tanultak, bár bizonyos szövegregiszterek tekintetében fejlesztésre szorulnak. Ennek hátterében a határon túli területeken a közoktatást szabályozó tantervek eltérő jellege állhat, nevezetesen a készségfejlesztési súlypontok, a tananyagszerkezet és ennek eloszlása.

A (2b) diaszpórából érkezők és a (1b) külföldről hazatérők körében a literációs készségek jellemzői hasonlóságokat mutatnak. Míg a szóbeli készségeik magas fokú autonóm használatot tesznek lehetővé, addig az írásbeliek többnyire nem érik el a magyar tannyelvű iskolákba járó társaik szintjét. A lexikai sokszínűség és a regiszterspecifikus nyelvhasználat kialakulása nem történik meg, hiszen nem magyar nyelven tanulnak az iskolában. Ebből fakad az is, hogy az olvasott szövegértés és az írásbeli szövegalkotás készsége sem tud az életkornak megfelelően alakulni. Ugyanakkor ezek a tanulók az olvasás és az írás procedurális tudásával rendelkeznek, valamint az általános olvasás- és írásstratégiáik kialakultak, tehát erre jól lehet építeni a magyar nyelvű oktatási közegbe lépve.

A (2c) külföldről érkezők korábbi tannyelvhez kapcsolódó literációs tapasztalatait nehéz feltérképezni, hacsak nem egy általunk ismert nyelvet beszélnek. Következtetni tudunk az életkorból, az iskolában eltöltött évek számából, a hivatalos bizonyítványokból, esetleg ezek fordításaiból, vagy tolmács, esetleg kulturális mediátor segítségével kaphatunk információt. Az írás és olvasás tekintetében az oktatásban eltöltött évek

száma is fontos, továbbá elengedhetetlen, hogy figyelembe vegyük az oktatási rendszerek eltéréséből fakadó különbségeket is (Schmidt 2014). Ebből is jól látszik, hogy nehéz megbecsülni a külföldi tanulók korábbi tannyelvéhez kapcsolódó literációs fejlettségét, vagyis az alap írás- és olvasáskészséget, továbbá ezek alkalmazásának a minőségét, és ez egészében megnehezíti, hogy tervezni lehessen a magyar nyelvhez kapcsolódó literáció fejlesztését.

A kutatás módszere

A kutatás célja, hogy képet kapjunk a közoktatásban tanuló heterogén nyelvi háttérű tanulók teljesítményének a méréséhez és értékeléséhez kapcsolódó gyakorlatról. Tekintettel arra, hogy az oktatásirányítás dokumentumaiban erre nem találhatók irányelvek, közvetlenül az oktatási intézményekhez érdemes fordulni. A korábbi kutatómunkámmal összefüggésben kialakított szakmai kapcsolatrendszerből kiindulva olyan intézményeket kerestem meg, ahol nagy számban tanulnak két- és többnyelvű diákok. Nyolc iskola vállalt szerepet a kutatásban, ezek általános iskolák, illetve egy négy- és hatosztályos gimnázium. A 2021–2022-ben zajló adatgyűjtésben összességében 72 tanuló és 23 tanár vett részt, amelynek során közel 80 órányi felvétel készült. A tanárok fizika, kémia, biológia, történelem, valamint magyar nyelv és irodalom szakosok, az említett tantárgyakat többnyire szakpárban tanítják. Valamennyi iskola Budapesten található, és a résztvevők is életvitelszerűen ott élnek.

A kutatás során interjúkat rögzítettem a résztvevőkkel magyar nyelven. A tanárokkal a tanítási gyakorlatukról esett szó, pedagógiai elképzelésükről, a heterogén nyelvi háttérből fakadó osztálytermi kihívásokról és a kapcsolódó módszertani megoldásaikról. Velük a szakmai narratív életútinterjú műfaját használtam, míg a tanulókkal narratív életútinterjú készült, amelyben elbeszéltek a családi, az iskolai, a társas kapcsolataikat, ezek nyelvi vonatkozásait, vélekedésüket az országokról, ahol éltek. Mindeközben a beszélgetés egy pontja kitért a mérés és az értékelés kérdésére is. Az összegyűjtött empirikus adatok narratív elemzése a társas narratív kokonstrukció (interactive narrative co-construction) elméleti keretében történt. Az interjúfelvétel adatgyűjtési módszertanából fakad, hogy „a narratíva mint monológ” elképzelés helyett a narratívák interakcionális kokonstrukcióban jönnek létre. Ennek értelmében az interjú kontextusában a megélt tapasztalatok az interjúvezető és a beszélő között létrejövő, dinamikusan kokonstruálódó, vagyis közös „építkezésükből” kibontakozó beszédeseményekben manifesztálódnak (Baynham 2011: 71). Az interjúvezető és a beszélő (*teller*) interakciója során elmesélt eseményeket Georgakopoulou (2007) a „narratíva mint interakció” elnevezéssel illeti. Az interjúhelyzetekben rögzített narratívák sajátossága, hogy a kialakult történetek nehezen értelmezhetők a klasszikus, kanonikus, prototipikus szerveződésű narratív egységek megfigyelésével, mivel a hangsúly ott a narratív formákon van, ezek térbeli és időbeli strukturáltságán. Az interakcióban kibontakozó narratívákban a mesélő nem monológszerűen adja elő a mondandóját, hanem a beszélgetőtársára koncentrálva. Ez szükségszerűen nagyfokú önreflexiót hív elő, mert az esemény megtörténtétől időben eltávolodott a mesélő, amely más referenciális pontokat is bevon narratívájának az alakulásába (Schmidt 2022).

Az adatgyűjtés sajátossága és az erre vonatkozó eredmények

Az interjúk narratív elemzése a tanároktól és a diákoktól származó empíria vizsgálatával történt. A szövegegységek értelmezése párban valósult meg: egy tanár és a diákja alkotta a párt. Ezzel a technikával elérhető, hogy mindkét fél megnyilatkozása jól kontextualizált maradjon, és transzparenssé válhasson a tanár és a diák szemszögének egymáshoz kapcsolódó vizsgálata. Az empíria felvételének sajátossága, hogy a kutatás elején két tanár mondta el az általa használt mérési rendszert. Ők nem ismerték egymást, nem tudtak egymás szakmai gyakorlatáról. A két interjú után látszódtott, hogy megegyező stratégiát alkalmaznak, ezért először az ő diákjaikat hallgattam meg: kiderült, hogy diákjaiknak a saját nyelvtudásukról kialakított önpercepciója is közel azonos volt. A tanári mérések közötti hasonlóság várható volt, hiszen a pedagógusok

körében jellemző a szintezett mérés az értékelésre és az osztályozásra irányuló erős nyomás miatt. Ez a hozzáállás más empirikus kutatásban is megmutatkozott már (Schmidt 2023a: 134–135). E gyakorlat rendszerszerű alkalmazása a nagyobb számú külföldi tanuló jelenléte miatt természetessé vált a bemutatott kutatásban részt vevő két pedagógus esetében. A diákok percepciója viszont meglepő volt, mivel az erre vonatkozó empiria eddig nem látszott. Figyelemre méltó, hogy a diákok és tanáraik helyzetérzékelése milyen mértékben koherens, és valójában egymás komplementerei. Az első adatgyűjtés 2 tanárral és 18 diákkal történt. A további empiriagyűjtés az adatok alapján felállított mérési és értékelési rendszer megjelenésére irányult, így az érintett iskolákban több tanár munkáját vizsgáltam, és készítettem velük interjúkat.

Tanár: Hát nem vagyok egyedül ezzel, de nem kérdezgetek, mindenki teszi a dolgát, ahogy tudja.

A tanárok számára természetes, hogy hasonlóan végzik a munkájukat. Megerősítik egymást és érvényesítik egymás munkáját azzal, hogy tudják, mi történik a kollégájuk óráján, de nem elemzik, és nem alkotnak elméletet erről, nem kerül írásban elérhetővé a tanári kar többi tagja számára. Egyéni pedagógiai módszerként kezelik, és fel sem merül, hogy ez akár normatív megközelítéssé is válhatna, amely érvényes az iskola valamennyi tanárára. A diákok narratívájában is megjelenik a tanári munka.

Diák: Van olyan jó tanár, aki akar jót adni... ők szereti a diákok, rendes tanárok. Van olyan, csak ad jegyet, amit akar.

Méltányosabbnak érzik a szintezett mérési gyakorlatot, jobb tanárnak tartják azokat a pedagógusokat, akik így járnak el. Úgy érzik, hogy fontosabbak ők és a tanulási előmenetelük ezen tanárok számára. Érzik az erőfeszítést a mérés differenciálásában, amelyet igazságosabbnak tartanak, mint alacsonyabb nyelvi tudásszintjük ellenére a magyar tanulókkal megegyező elvárásokat. Ez nagyfokú motivációként hat rájuk.

Az eredmények

A kutatásban részt vevőktől gyűjtött adatok elemzése során az empiriából hat szint rajzolódott ki, amelyeket alapvetően a tanárok húztak meg a tudásmérés módjából kiindulva. Jellemző, hogy a mérési mód a diákok nyelvtudásához igazodik, és a tanárok személyes percepciójára alapoz, tehát nem előzi meg szintfelmérés. Az interakciókból indulnak ki, amelyekből kirajzolódik, hogy mely kommunikációs helyzetekben tudnak hatékonyan működni a tanulók. A mérési módszer mellett a pedagógusok a diákok nyelvtudására vonatkozóan is megfogalmaztak értékítéleteket, amelyek egyrészt a mérési módra esett választás alátámasztására szolgáltak, másrészt pedig a diákokhoz való viszonyuk validálására. Ez azt jelenti, hogy a tanárok kifejezésre akarták juttatni a jószándékukat, valamint rá akartak világítani kompetens pedagógusi mivoltukra.

(1) A diákok a nyelvelsajátítás kezdetén az ismerős helyzetekben tudnak szóban kommunikálni, megértik a hozzájuk intézett, egyszerűsített módon megfogalmazott közléseket. Az írásbeli feladatokat nem tudják megoldani, még akkor sem, ha le tudnak írni és el tudnak olvasni szövegeket. A produktív feladatmegoldásra nem állnak készen, mert önállóan nem képesek a feladatok megoldására. A tanárok megítélése alapján a diákok egyelőre még nem tudnak annyira magyarul, hogy képesek legyenek a dolgozatokat az osztálytársaikkal együtt megírni. Szóban számolnak be a tananyagról, miközben a többiek dolgozatot írnak. Ez nem egyenértékű egy szóbeli felelettel, sokkal inkább egy rövid, gyakorlatias, a hétköznapi beszédhez közel álló beszélgetés a tanár és a diák között.

Az interjúkban a diákok is reflektálnak arra, hogy a magyartudásuk nem elégséges, és ez sajátos helyzetet hoz létre, hiszen magyarul beszélnek arról, hogy mennyire nem tudnak magyarul beszélni. Az írásbeli kifejezést nehéznek tartják, ez összecseng a tanárok vélekedéseivel.

Tanár: Csak szóban, a többiek a dolgozatot írják, ők pedig szóban.

Diák: Én nem tudok magyarul, az órán nem... Írni nem tudok, beszélni kicsit. 2-es vagyok, vagy 3-as, az jó.

(2) Ezen a szinten a diákok meglehetősen folyékonyan beszélnek a mindennapi élethez kapcsolódó helyzetekben. Könnyedén oldanak meg rutinszerű interakciókat, amelyek során nem érzékelhető a beszédprodukción, hogy néhány éve találkoztak először a magyar nyelvvel. Írásban és szóban általánosabb témákban képesek a szövegértelmezésre és a szövegalkotásra, de fokozott önállóságot igénylő feladatmegoldáskor segítségre szorulnak. A diákok az általános nyelvtudásukról azt gondolják, hogy nem megfelelő szintű, ez némileg ellentmondásban áll a tanári véleményekkel. Ezt azzal magyarázzák, hogy nem mindig értik a feladatokat és a tanári kérdéseket. Az otthoni tanulás során elsősorban arra hagyatkoznak, hogy kívülről megtanulják a tananyagról készített órai vázlatot. A tanárok e leírásnak a tükörképét mondják el, kiegészítve azzal, hogy óvatosan kell közelíteni a tananyaghoz, hiszen a szaknyelvi szöveg használata nehéz, és ennek elvárása akár pillanatnyi nyelvi regresszióhoz is vezethet. A nehezen értelmezhető nyelvi elemek készségi szintű alkalmazása, vagyis logikai transzformációk végrehajtása ezen a szinten még túl magas elvárásnak tekinthető. Egy-egy példa az interjúkból:

Tanár: Nagyon ügyes. Betanulja, ami a füzetben van, a vázlatot. Más nem lehet, hát lehet, de nem érdemes kérdezni, mert arra már úgysem tud válaszolni, meg még azt is elfelejti [magyarul], amit addig tudott.

Diák: Nem tudok magyarul rendesen, tanulom a füzetet és mondok... Néha nem értem a feladatot... [a kérdést], hogy mit akar a tanár. És az nagyon rossz, hogy még beszélni se tudok.

(3) Ez a szint tekinthető az átmenetnek a szóbeli és az írásbeli mérés között. A tanulók könnyen értenek és beszélnek magyarul, a nyelvi megformáltság terén még érzékelhető a magyar nyelvű beszélőkhöz képesti idegen hangzás, de az interakciókban a reakcióidő gyors, jól illeszkedik a kommunikációs helyzethez. A tanárok úgy látják, hogy a tanulók írásban is képesek lennének számot adni a tudásukról. Az írás terén való gyakorlatlanság viszont megnehezíti az értékelést, hiszen a magyar oktatási rendszerben a helyesírási és nyelvi hibák nagymértékben meghatározzák a dolgozatra adható osztályzatot [Magyar nyelv és irodalom 2024: 14–16, (1)]. A pedagógusok az értékeléskor nem tudják elválasztani a tananyaghoz kapcsolódó tudáselemektől a nyelvi megformáltságot és a helyesírást. Bár a tanórákon nem okoz nehézséget, osztályzáskor nem fogadható el számukra a nyelvi hibáktól való elvonatkoztatás. Ez esetben már inkább a szóbeli méréshez fordulnak.

A diákok pontos képet adnak magyarnyelv-tudásukról: a beszédértés és a beszéd könnyen megy. Nem okoz már gondot a tanórákon az olvasás és az írás sem, de nehezükre esik az olvasásra épülő, vagyis mélyebb szövegértésre támaszkodó, nyelvileg és logikailag pontosan megformált írásprodukción.

Tanár: Hát... Ő már talán írásban is, de nem szeretem, mert mit csinálok a helyesírással... vagy szóval nem azzal, hogy hosszú ó vagy ő, hanem, jaj, hogy hívják ezt... [nyelvhelyesség és nyelvi megformáltság] Igen, igen valami olyasmi...

Diák: Tudok magyarul beszélni és értek az osztálytársam, de olvasni írni nehéz rendesen.

(4) Az írás automatizálódott, a kívülről megtanult szöveget könnyen leírják a tanulók. Az előző, 3. szinthez képest annyi elmozdulás érzékelhető, hogy magabiztosan tudnak szóban és írásban is kommunikálni, így a két készségcsoporthoz párhuzamba került. A szaknyelvi szövegek mélyebb értése és értelmezése továbbra is kérdéses, mert bár a diákok könnyen megtanulják emlékezetből az órai vázlatot a füzetből, az írástevékenység során nem feltétlenül kapnak visszacsatolást a szöveg érthető kivitelezéséről. Mindeközben a szaknyelvi szövegeket is egyre könnyebben értelmezik, bár még mindig erősen témafüggő, ezért kívülről erősen hullámzó

teljesítményt nyújtanak. Viszont egyre kevesebb segítségre van szükség a nehézségek leküzdésében, ennek háttérében a nyelvspecifikus stratégiális tudás kiépülése áll.

A tanulók megerősítik ezt a helyzetet, elmondásuk szerint alaposan megtanulják a jegyzeteket, és leírják. Nem értelmezik a szöveget, és nem próbálják újraformálni, hanem egyszerűen leírják emlékezetből. Ezzel elégedettek, mert így jó és jeles közötti osztályzatot tudnak szerezni az iskolában, amely még sok magyar nyelvű gyermek körében is komoly teljesítménynek számít. Érzékelhető, hogy átfedésbe kerül a nyelvtudás és a szaknyelvi nyelvtudás hiánya, vagyis az látható, hogy a szaknyelvi szókészlet és a nyelvtani jellegzetességek sok esetben még a magyar anyanyelvű tanulóknak is nehézséget okozhatnak.

Tanár: Na, ő rendesen le tudja írni, de tudom ám, hogy betanulja, mert néha kihagy egy szót, és úgy nincs értelme... [a mondatnak].

Diák: Ööö nagyon megtanulom, és leírom. Ez olyan négyes-ötös.

(5) Magas szintű nyelvtudás figyelhető meg, a tanulók szóbeli nyelvi működése magyar anyanyelvű beszélőkre emlékeztet mind az értés, mind a beszéd terén. A tananyag vonatkozásában már nem pusztán betanulás történik, hanem sokkal inkább a tananyag mélyebb megértésén alapuló tudáskonstrukció, amely már nemcsak szóban, hanem írásban is jól működik. A tanárok a könnyed beszédprodukciónak emelik ki, azt, hogy az ezen a szinten lévő tanulóknak már nem kell szorososan a tananyagról készített vázlatokhoz ragaszkodniuk, hanem szabadon tudnak beszélni a témáról. Az írásbeli mérést már nem kell kiváltani alternatív módszerekkel, az osztály többi tagjával együtt tudnak dolgozatot írni.

A tanulók arról számolnak be, hogy a tananyagot értik, és nem csak memorizálják. Ezt tapasztalják már a nehezebbnek számító, elvontabb fogalmi keretben működő természettudományos tantárgyak esetében is. Nagy előrelépésnek számít ez, hiszen ezt a szintet sok diák nem tudja elérni. Közben a tanárok jó módszernek tartják a magyarul kevésbé tudó tanulók szóbeli mérését, addig ezen a szinten ennek a kritikája is megjelenik, mert a diákok örülnek, hogy végre nem szóbeli feleletet kell adniuk, hanem ők is együtt írhatják a dolgozatokat az osztálytársaikkal.

Tanár: Ez a gyerek már úgy tud magyarul, hogy ha azt mondom neki, mondjuk felelés van, beszélj a... Most nem jut eszembe semmi... [kovalens kötésről] ... na arról, hahaha, ez jó példa, akkor már úgy gond nélkül, hát úgy normálisan tudja mondani... Már simán írja a dolgozatokat a többivel.

Diák: Idén már nem csak tanulom, hanem értem a dolgokat. Mondjuk a kémiát, az a nehéz tantárgy... Végre már nem kell feleltetni, hanem írom én is.

(6) A diákok ebben a csoportban már magas szinten beszélnek magyarul, a hangzás és a nyelvi megformáltság tekintetében egyaránt az anyanyelvi beszélőkre hasonlítanak. Önállóan képesek megoldani elvont témákhoz kapcsolódó feladatokat, ami szükséges az olvasott szövegértés terén a mélyebb összefüggések felismerésére. Szabadon képesek alkalmazni a különféle tantárgyakhoz kapcsolódó szókészletet és regisztert, a megtanult elemekből további tudáskonstrukciót tudnak felépíteni. A tanári narratívákban ennél a csoportnál jelent meg, hogy a középiskolai felvételi vizsgákra felkészítő foglalkozásokon jól haladtak a gyakorlásban, valamint a vizsgán való részvételük sikeres volt. Az általános iskola felső tagozatán fontos kérdés, hogy a tanulók hol folytatják majd a tanulmányaikat. A központi felvételi vizsga nagy kihívás a külföldi diákok számára, így visszatérő elem a tanári narratívákban, hogy megfelelő módon fel tudják-e rá készíteni a tanulókat. A másik érdekesség, hogy a tanárok meglepődnek azokon a diákokon, akik képesek a magas szintű maganyelv-tudás elérésére. Különlegesnek és ritkának tartják őket, és nem érzik úgy, hogy ők kompetensen hozzájárultak ennek eléréséhez. Sajátos helyzet, hogy a „szerencse” kifejezés gyakorta jelenik meg ebben a kontextusban mint tényező, ezzel szemben a pedagógusok személyes szakmai hozzájárulása explicit módon egyszer sem.

A tanulók is különlegesnek érzik magukat, tisztában vannak azzal, hogy az átlagos külföldi diákokhoz képest lényegesen jobban tudnak magyarul. Felmerül továbbá az is, hogy még a magyar közoktatásban szocializálódott osztálytársaiknál is jobban teljesítenek bizonyos tantárgyakból.

Tanár: Vele nagyon könnyű, nem is értjük, szoktunk erről beszélni a tanárban, hogy honnan tud ilyen jól, de hát szerencséje van, neki sikerült. Már a felvételit [8. osztály végén] is nagyon jól megírta, a nyagdolgozatokon semmi gond, és az érettségi felkészítő feladatsorokon is jól szerepel.

Diák: Én szerintem, most nem beképzelt vagyok, de soknál az osztályban jobban tudok... 5-ös. Még magyarul is, pedig ők magyarok, hát olyan..., szóval magyarok.

Következtetések

A tanári narratívák középpontjában a pedagógiai eszközök megválasztása állt. A hat különböző szintre bontható mérési módszer nem minden tanár eszköztárában szerepelt, viszont minden tanárnál elvált egymástól a szóbeli és az írásbeli mérés technikája, továbbá látható volt a tananyag pusztá memorizálása és az önálló tananyag-visszaadás közötti különbségtétel. Ebben voltak árnyalatok, például a segítő kérdések megítélése: volt, aki egyáltalán nem gondolta hatékonynak, hogy segítő kérdésekkel forduljon a diákhöz, és volt, aki inkább facilitálta a tanulókat ahhoz, hogy mérési eredményekhez jusson.

Lényeges, hogy a mérés és az értékelés vonatkozásában a megközelítések fókuszában az utóbbi állt, vagyis annak a feladatnak a megoldása, hogy a tanulóknak osztályzatot tudjanak adni. Az osztályozás folyamatában az okozza számukra elsősorban a nehézséget, hogy nem akarnak a tanulóknak pusztán a nyelvtudás hiánya miatt rosszabb jegyet adni. Ugyanakkor azt is érzik, hogy ha egy diák nem tudja kellően jól megírni a dolgozatot, akkor nem adhatnak jó jegyet. Ezt küszöbölik ki azzal, hogy a pedagógiai megítélésükből kiindulva olyan módon kérik számon a tananyagot, amelyen a tanuló képes megmutatni a tudását és a szorgalmát. Érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a vizsgálatban részt vevő tanárok számára kiemelkedően fontos, hogy a gyermek motivált tudjon maradni. Ennek jele a szorgalom és az udvarias magatartás, amelyet a tanárok nagyra értékelnek. Ez a fajta tanári viselkedés pozitív attitűdöt jelez a heterogén nyelvi háttérű tanulókkal szemben, egyben nagyfokú rugalmasságot és elfogadást mutat a nyelvi eltérésekre vonatkozóan.

A tanulók nyelvtudás-szintjének a meghatározása nehéz, mert a szóbeli és az írásbeli teljesítményük között jelentős különbségek lehetnek. Jellemző, hogy beszélni lényegesen magasabb szinten tudnak, mint írni. Ugyanez figyelhető meg az értési készségek esetén is, vagyis a beszédértés és az olvasás szintje között is van szintbeli eltérés (Schmidt 2023a: 110–113). A nyelvi szint így nem határozható meg a Közös Európai Referenciakeret szintrendszeré mentén, mivel a nyelvsajátítási folyamatok mintázata más képet mutat a nyelvtanuláshoz képest.

A tanárok által leírt mérési rendszer követi a szóbeli és az írásbeli készségek fejlettségi szintjét. Ugyanakkor nem a nyelvtudásra alapozva beszélnek a diákok képességeiről, hanem a mérés típusában jelenítik meg a tanulók nyelvi szintjei közötti különbségeket. Ennek oka az értékelés miatti nyomás, mert mindenképpen szükségesnek érzik az osztályzatok megszerzését, hogy év végén ne pusztán az oktatásban való részvétel szerepeljen a bizonyítványban, hanem konkrét osztályzatok is. Hiszen a diákok már kevésbé magas szintű nyelvtudás esetén is képesek megmutatni a szaktárgyi teljesítményüket, csak más mérési formák mellett. A pedagógusok az interjúkban a mérési sajátosságokhoz kapcsolódóan, abból kiindulva fókuszálnak a nyelvhasználati jegyekre. Nehezen fogalmazzák meg, hogy valójában milyen a diákok beszéde és írása, inkább áttérnek arra, hogy milyen módszerrel lehet mérni és értékelni. Mindeközben a tanárok nyilvánvalóan érzékelik a tanulók készségeinek a fejlettségét, a beszédük nyelvi megformáltságának a sajátosságait, de erről nem fogalmazódik meg explicit módon egyéb szinteződés, mint a mérési módok. Ezért lényeges, hogy ezt az eredményt tekintsük iránymutatónak a diákok nyelvi szintjeinek a leírásakor. Természetesen az is cél,

hogy a szintek és a mérési módok közötti kapcsolatokat feltárjuk, ezzel segítve a pedagógusokat a mérés és az értékelés módjai közötti rugalmas és szabad választásban.

A tanulók szempontjából az figyelhető meg, hogy saját nyelvtudásuk leírásában elsősorban a nehézségek felől közelítenek az alsó négy szinten. Főként a „nem tudás” jelenik meg, és általánosságban beszélnek a beszéd-, az értés-, az olvasás- és az íráskészségről, ezen túl nem tematizálódik pontosabban a hiány, hanem az általános „nem tudok rendesen” kifejezést használják. Magasabb szinteken pozitívabb kép rajzolódik ki, hiszen ide eljutva átélik sikerességüket, és a pedagógusok felől érkező elismerés nagy örömet jelent számukra. Figyelemre méltó, hogy a saját tudásszintjük leírásakor nem a külső, tanári mérési viszonyulásból indulnak ki, hanem először a nyelvtudásukat említik, és csak azután utalnak a mérésre. Ez eltér a pedagógusok gyakorlatától, annyiban viszont összekapcsolódik a méréssel, hogy leginkább az osztályzatokra koncentrálnak, jelenítik meg a szintek közötti különbségeket, vagyis az érdemjegyek adják a referenciapontot az osztályban elfoglalt helyüket illetően a tanulmányi teljesítmény terén.

A hat szint és a kapcsolódó mérési lehetőség gyakorlatát az 1. táblázat összegzi, amely segítséget kíván adni az egyes szintek könnyebb azonosításához és ahhoz, hogy ebből kiindulva a leginkább adekvát mérési módot tudják alkalmazni a pedagógusok.

1. táblázat
A nyelvhasználat és a mérési mód kapcsolata (saját munka)

	Nyelvhasználati jellemzők	Mérési módszer	
1.	A tanuló ismerős helyzetekben képes szóban kommunikálni, de az írásbeli feladatokat nem tudja megoldani.	Szóban	A tanuló visszamondja a rövidített vázlatot a füzetből.
2.	A tanuló folyékonyan beszél a mindennapi élethez kapcsolódó helyzetekben, a beszédprodukciója a magyar beszélőhöz hasonló.		A tanuló visszamondja a vázlatot a füzetből.
3.	A tanuló számára a beszédértés és a beszéd könnyen megy, a tanórákon az olvasás és az írás is, de nehéz az olvasásra épülő feladatmegoldás és az írásprodukció.	Szóban és írásban	A tanuló helyesírásának értékelése lazán történik.
4.	A tanuló magabiztosan kommunikál szóban és írásban. A szaknyelvi szövegeket is képes mélyebben értelmezni.	Írásban	A tanuló leírja a füzetből memorizáltakat.
5.	A tanuló beszéde magyar anyanyelvi beszélőre emlékeztet, könnyen beszél, ért, ír és olvas.		A tanuló az osztállyal együtt írja a dolgozatot.
6.	A tanuló beszéde magyar anyanyelvi beszélőre emlékeztet, könnyen beszél, ért, ír és olvas. A felvételi feladatsorokat tudja értelmezni.		A tanuló az osztállyal együtt írja a dolgozatot.

A magyar közoktatásban megengedett eljárás, hogy a tanulók szóbeli feleletre kapjanak osztályzatot, és kellő rugalmasság mellett akár 1-2 év alatt eljuthatnak az írásbeli értékelésig. Pedagógiai döntés kérdése, hogy ezt miként használják a tanárok, megpróbálják-e bevezetni a saját szakmai gyakorlatukba. Alapvetőnek nevezhető, hogy valamennyi osztálytermi gyakorlat célja, hogy az ott tanuló diákok érvényesüljenek,

és a lehető legnagyobb fejlődést tudják elérni. Ehhez szükségük van arra, hogy a tanulási tér kedvező feltételeket biztosítson, és a diákok megmutathassák a tudásukat. Nagy motivációt jelent a pedagógusoknak és a tanulóknak egyaránt, ha közösen képesek meglátni a fejlődést.

Irodalom

- Baker, Colin 2011. *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters. Clevedon.
- Bartha Csilla 2018. Szerkesztői bevezető. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* 28: 7–21.
- Bartha Csilla – Hámori Ágnes 2011. Cigány közösségek, nyelvi sokszínűség és az oktatás nyelvi kihívásai. Magyarországi helyzetkép. *Európai Tükör* 3: 107–131.
- Baynham, Mike 2011. Narrative Analysis. In: Hyland, Ken – Paltridge, Brian (eds.) *Continuum Companion to Discourse Analysis*. Continuum International Publishing House. London. 69–84.
- Blommaert, Jan – Rampton, Ben 2011. Language and Superdiversity. *New Diversities* 2: 1–21. <https://doi.org/10.58002/v6r9-1476>
- Bodó Csanád 2016. *Nyelvi ideológiák és különbségek*. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet. Kolozsvár.
- Bodó Csanád – Heltai János Imre 2018. Mi a kritikai szociolingvisztika? Elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr* 142: 505–523.
- Borbély Anna 2014. *Kétnyelvűség. Variabilitás és változás magyarországi közösségekben*. L'Harmattan Kiadó. Budapest.
- Georgakopoulou, Alexandra 2007. *Small stories, Interaction and Identities*. John Benjamins. Amsterdam. <https://doi.org/10.1075/sin.8>
- Heltai János Imre 2020. *Transzlingválás – elmélet és gyakorlat*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Keskiner, Elif – Crul, Maurice – Waldring, Ismintha – Stam, Talitha – Lelie, Frans 2023. Superdiversity, Young People, and Education. In: Meissner, Fran – Sigona, Nando – Vertovec, Steven (eds.) *The Oxford Handbook of Superdiversity*. Oxford University Press. Oxford. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197544938.001.0001>
- King, Kendall A. – Bigelow, Martha 2018. Multilingual education policy, superdiversity and educational equity. In: Blackledge, Adrian – Creese, Angela (eds.) *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*. Routledge. Abingdon. 454–468. <https://doi.org/10.4324/9781315696010>
- Massumi, Mona – von Dewitz, Nora 2015. *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Mercator-Institut, Zentrum von LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Köln.
- Pöyhönen, Sari – Martikainen, Tuomas 2024. Johdantoa superdiversiteettiin. In: Martikainen, Tuomas – Pöyhönen, Sari (eds.) *Superdiversiteetti. Naköulmia maahanmuuton monimuotoisuuteen*. Finnish Literature Society. Helsinki. 11–44. <https://doi.org/10.21435/skst.1489>
- Schmidt Ildikó 2014. A magyar közoktatásba belépő migráns tanulók komplex nyelvi szintfelmérése. *THL2. A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* 1–2: 22–33.
- Schmidt, Ildikó 2022. Children's Narratives about their Journey to Europe. In: Breeze, Ruth – Gintsburg, Sarali – Baynham, Mike (eds.) *Narrating Migrations from Africa and the Middle East. A Spatio-Temporal Approach*. Bloomsbury Publishing. London, Oxford. 87–103.
- Schmidt Ildikó 2023a. *A sikeres nyelvi inklúzió tényezői*. Károli Gáspár Református Egyetem és L'Harmattan Kiadó. Budapest.
- Schmidt Ildikó (szerk.) 2023b. Külföldi gyermekek oktatása Magyarországon és Európában. *Modern Nyelvoktatás* 3–4.
- Schmidt Ildikó – Balogh Lili – Ottucsák Melinda 2023. Két iskola, két jógyakorlat. *Modern Nyelvoktatás* 3–4: 147–161. <https://doi.org/10.51139/monye.2023.3-4.147.161>

- Silverstein, Michael 1996. Monoglot 'standard' in America: Standardization and metaphors of linguistic hegemony. In: Brenneis, Donald – Macaulay, Ronald K. S. (eds.) *The Matrix of Language: Contemporary Linguistic Anthropology*. Westview. Boulder. 284–306. <https://doi.org/10.4324/9780429496288-18>
- Szabó Gergely 2018. A migráció és a többnyelvűség narratívái amerikai magyarok körében. *Magyar Nyelvőr* 142: 1–20.
- Szabó Gergely 2020. „Mit mixingolod itt a lengvidzseket?” – Amerikai magyar iskolák osztálytermi interakcióinak szociolingvisztikai vizsgálata. In: Heltai János Imre – Oszkó Beatrix (szerk.) *Nyelvi repertoárok a Kárpát-medencében és azon kívül. Válogatás a 20. Élőnyelvi Konferencia előadásaiból*. Nyelvtudományi Intézet. Budapest. 516–528.
- Thrupp, Martin – Seppänen, Pii – Kauko, Jaakko – Kosunen, Sonja 2023. *Finland's Famous Education System. Unvarnished Insights into Finnish Schooling*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5>
- Vertovec, Stephen 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30: 1024–54. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Werlberger, Sabine C. 2020. *Zweitspracherwerb in der Deutschförderklasse – ein Erfolgsmodell?* Karl-Franzens-Universität. Graz.

- (1) Magyar nyelv és irodalom középszintű érettségi vizsga. Javítási-értékelési útmutató. Oktatási Hivatal. 2024. május 6. https://dload-oktatas.educatio.hu/eretsegi/feladatok_2024tavasz_kozep/k_magyir_24maj_ut.pdf (2024. június 20.)

Schmidt, Ildikó

Assessment and evaluation of students with heterogeneous linguistic backgrounds in upper grades of primary school and in secondary school

An increasing number of students with heterogeneous linguistic backgrounds are studying in the public education in Hungary and many of them continue their studies in higher education after finishing secondary school. In terms of their linguistic resources, multiple languages or speech modes appear alongside the Hungarian language. Their language use is characterized by showing features similar to native Hungarian speakers in oral communication, while differences can be observed in their written productions. When it comes to the specialized languages of different academic fields, even oral communication becomes challenging for them, not to mention the characteristics of written communication. This study, based on empirical data from teacher and student pairs, presents how students with heterogeneous linguistic backgrounds are grouped according to the characteristics of their written and oral communication related to learning. It also addresses how teacher assessment is connected to these language use characteristics.

Kulcsszók: heterogén nyelvi háttér, közoktatás, osztályozás, diák, tanár

Keywords: heterogeneous linguistic background, public education, grading, student, teacher

Az írás szerzőjéről

Schmidt Ildikó

Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest

[schmidt.ildiko\[kukac\]kre.hu](mailto:schmidt.ildiko[kukac]kre.hu)

ORCID: 0000-0002-7873-9767