

Nyelvi-etnikai, nem bevándorló kisebbségi tanulók iskolai teljesítménye a PISA felmérésekben

A PISA jelentések ismerői számára feltűnő lehet, hogy ezek nagyon kis mértékben térnek ki az őshonos, nem bevándorló fiatalok iskolai teljesítményére, miközben a migráns gyerekek kompetenciáit több tematikus kötetben is vizsgálják. Pedig a nemzetközi mérés módszertana – egy fontos megszorítással – elviekben lehetővé teszi az őslakos kisebbségi (nemzetiségi) csoportba tartozó tanulók iskolai teljesítményének mérését is. Ez a megszorítás nem más, mint az, hogy a kisebbségi csoportokat leszűkítjük a nyelvi kisebbségekre. A PISA-ban ugyanis rákérdeznek az otthon beszélt nyelvre, illetve a teszt nyelvére is, e kettő összekapcsolása pedig lehetővé teszi, hogy összevessük az otthonukban nem a teszt nyelvét beszélő kisebbségi fiatalok iskolai teljesítményét azokkal, akik anyanyelvükön tanulnak, illetve azokkal a többségiekkel is, akik értelemszerűen államnyelven tanulnak. Míg bizonyos országokban a képzés nyelve alapján tagolt iskolai rendszereket részletesebben is megvizsgálják (külön regionális almintákat is lekérdeznek, mint például Belgiumban, Kanadában), addig térségünkben e kisebbségi vonatkozások explicit módon nem jelennek meg.

Tanulmányomban azt vizsgálom meg, mely országokban lehetséges egyáltalán a nyelvi, nem bevándorló kisebbségek iskolai teljesítményét vizsgálni, illetve az elemzendő országokban és térségekben milyen állításokat fogalmazhatunk meg az anyanyelvi oktatás sikerességéről. A tanulmány ugyanakkor kitér arra is, mi húzódnak meg amögött, hogy ezt a témát a nemzetközi mérés mondhatni elhanyagolja. Tudnivaló ugyanis, hogy sok térségben éppen a nyelvi másságra épülő elkülönülések okoznak konfliktusokat, és ezek gyakran az oktatási folyamatokra is kihatnak – vagy fordítva, az oktatás körüli viták generálnak újabb és újabb ellentéteket.

Miért fontos a kisebbségi tanulók oktatási teljesítményének elemzése?

Közismert oktatásszociológiai feltevés, hogy az iskola sok vonatkozásban leképezi egy társadalom viszonyrendszerét, és központi kérdés, hogy az oktatás képes-e kompenzálni a társadalmi egyenlőtlenségeket. Azon országokban, ahol jelentősebb bevándorló vagy

► *Educatio* 2015/2. Papp Z. Attila: *Nyelvi-etnikai, nem bevándorló kisebbségi tanulók iskolai teljesítménye a PISA felmérésekben*, 51–64. pp.

őshonos kisebbségi csoportok élnek, az iskola szerepe több szempontból is felértékelődik. Egyrészt az oktatás a társadalmi (beleértve a munkaerő piaci) integrációt támogató eszközként értelmezhető, és felmerül, hogy a beazonosítható kisebbségi csoportok oktatási részvétele milyen mértékben mutat hasonlóságot az adott társadalom általános trendjeivel. Másrészt pedig a kisebbségi gyerekek iskoláztatásának jellege egy ország kisebbségpolitikájának sajátosságáról is árulkodik. Míg a migránsok esetében e kérdésnek időperspektívája és nyelvi-kulturális dimenziója van (hány éve él egy migráns diák például az adott országban, ott született-e avagy nem, hogyan kezeli a nyelvi különbséget az iskola), az őslakos, nem bevándorló kisebbségek esetében e tényezők nem, vagy teljesen másképpen merülnek fel. A nemzeti kisebbségek esetében az időperspektíva szintjén ugyanis a migránsokkal ellentétben nem az „érkezés” időpontja, hanem éppen fordítva, a közösségként való hosszabb távú fennmaradás, a jövő perspektívája tematizálódik. Ez ugyanakkor kihat az etnikai, nyelvi dimenzióra is, hiszen e „képzelt közösségi jövő” az anyanyelv használatának biztosítását feltételezi. Ezért a nemzeti kisebbségek általában törekednek az anyanyelvi oktatás valamilyen intézményesülésére, egyszersmind saját nyelvük iskolai használatára, mivel ebben a közösséget fenyegető nyelvi asszimiláció megakadályozásának vagy mérséklődésének eszközét is látják. Csakhogy az anyanyelv iskolai használatának keretét szabnak az adott többségi állam törvénykezése, illetve a jogalkotáson is túlmutató kisebbség- és nyelvpolitikai ideológiák, valamint ezek oktatási szférára való lecsapódása.

Bernard Spolsky elmélete szerint a nyelvpolitikának három önálló eleme van: a tényleges gyakorlat (nyelvhasználat), a nyelvvvel kapcsolatos hitek (ideológiák) és a nyelvre irányuló menedzsment (tervezés). E pillérekre építve az egyes országokat nyelvstratégiai szempontból is megkülönböztethetjük (ld. 1. táblázat), de ugyanakkor mikro szinten is értelmezhetjük az egyének vagy kisebbségi csoportok nyelvhasználatát. A nyelvhasználat mikroszinten óhatatlanul is döntéseket feltételez, és olyan kontextusokhoz kötött, amelyek kényszerítő erővel hatnak. De a mindennapi használatot befolyásolják a nyelvről alkotott vélemény-együttesek, a hozzáfűzött érték- és hitvilág, az attitűdök, a nyelv presztízse is. E ponton nem az a kérdés, hogy a vélemények tudományosan megalapozottak-e avagy nem, hanem az, hogy az egyén számára relevanciával bírnak. A nyelvvvel kapcsolatos „menedzsment” egy csoport vagy közösség nyilvánvaló készítése arra vonatkozóan, hogy befolyásolja az egyének nyelvhasználatát és az azzal kapcsolatos hitvilágát. (Spolsky 2007)

1. Táblázat: Országgtípusok nyelvpolitika szerint (Forrás: Spolsky 2004, 61)

Típus	Nyelvvvel kapcsolatos attitűdök	Nyelvi Ideológia	Nyelvi „menedzsment” (tervezés)
I.	Egyik nyelv nemzeti identitáshoz kötött, a többi marginalizálódott.	Egynyelvűség.	Nyelvi korpusz tervezés (normativizmus), idegen nyelv tanulása.
II.	Két vagy három nyelv kötött a nemzeti identitáshoz, a többi marginalizálódott.	Két vagy háromnyelvűség.	Státusz tervezés.
III.	Egyik nyelv sem kötött valamely nemzeti identitáshoz.	Többnyelvűség, a különféle nyelvek eltérő státussal bírnak.	Korpusz és a nyelv elsajátításának tervezése.

A nyelvpolitika e vetületeinek felvillantása témánk szempontjából azért bír relevanciával, mert érthetőbbé válik, hogy többnyelvű országokban miért lényeges az oktatás nyelve melletti döntések elemzése, megértése. Ha azonos státusú nyelvi csoportokról (vagy nyelv-

vekről) van szó, ahol nyelvi alapon külön oktatási alrendszereket is szerveznek, akkor az iskolai teljesítmények nyelvi szempontból történő elemzése nem hat ki e nyelvi csoportok említett jövődimenziójára, azaz egyik csoport sem érzi fenyegetettnek magát. De ha a kisebbségi-többségi helyzet hatalmi aszimmetriát is jelent, illetve a nyelvek közötti státusbeli eltérések is vannak, felértékelődnek az eltérő nyelvi alapon szerveződött iskolákra vonatkozó információk: az ilyen ismeretek ugyanis kimondva-kimondatlanul részét képezik annak a szimbolikus versengésnek, amely áthatja a kisebbségi-többségi viszonyrendszert. Ugyanakkor nem csak szimbolikus értelemben, hanem valóságosan is tétje van az eltérő nyelvi alapon szerveződő iskolák, illetve más-más nemzetiségű diákok iskolai teljesítménybeli különbségeinek, hiszen feltételezhetjük, hogy a kompetenciák kihatnak a későbbi életszakaszra is. Egyik központi kérdés tehát az lehet, hogy a nyelvi különbségek az iskolai teljesítményeken keresztül átválnak-e rejtett társadalmi különbségekké?

Ha elfogadjuk azt a tézist, miszerint a nemzeti (nyelvi) kisebbségek saját fennmaradásukban érdekeltek, az is kérdés lehet, hogy az anyanyelvi és nem anyanyelvi iskolai képzést választók, hogyan járulnak hozzá a jövőkép megkonstruálásához. Kisebbségpolitikai és kognitív-pszichológiai szempontból egyaránt érvelhetünk az anyanyelvi oktatás mellett. Kisebbségpolitikai szinten természetesen a közösségi mozzanat hangoztatása, a kisebbségi csoport fennmaradásának ideológiája fogalmazódik meg. Ez az értékvilág egyaránt jelen van a kisebbségi elit politikai agendájában, de nemzetközi dokumentumokban is visszaköszön. Az 1996-an Barcelonában elfogadott Nyelvi Jogok Egyetemes Nyilatkozata például leszögezi: „Az oktatás elő kell, hogy segítse a nyelvi közösség által beszélt nyelv megőrzését és fejlesztését saját tartózkodási területén.” (23 Cikk, 2.)

Kognitív-pszichológiai szempontból azt az érvet lehet felhozni, miszerint egy gyerek anyanyelven képes leginkább ismereteket megalapozni, elsajátítani. Ez a gondolat például már egy globális 1951-es UNESCO tanácskozáson is megjelent, és javaslatként leszögezték, hogy az anyanyelvet a lehető legkésőbbi iskolai szintekig kell használni, de az iskolai életutat mindenképpen anyanyelven kell kezdeni, mivel a gyerek ezt a nyelvet érti a legjobban, ugyanakkor csak így lehet minimálisra lecsökkenteni az otthon és iskola közötti távolságot. (UNESCO 1953:48) Érdekes amúgy, hogy a szervezet égisze alatt 1990-ben indult *Education for All* (EFA) mozgalom ún. Dakari Cselekvési Keretprogramja célkitűzéseiben tételesen már nem, csak az értelmezésben találjuk meg az anyanyelvi oktatás fontosságát. (UNESCO 2000) Az EFA 6 célkitűzéséből az első arra vonatkozik, hogy a korai nevelést és oktatást biztosítani kell mindenki, de elsősorban a sebezhető és hátrányos helyzetű gyerekek számára. A dokumentum csak az ehhez fűzött magyarázatában emeli ki, hogy az ilyen programok a gyerekek igényeire kell, hogy épüljenek, és pszicho-szociális fejlődésük szempontjából anyanyelven kell megszervezni.

Ám a tényleges iskolai nyelvválasztás egy helyi oktatási piacon történik, ahol a szülőknek a gyerekeik iskoláztatása, illetve iskolai tannyelv választása során érvényesülhetnek olyan értékek, vélemények, amelyek ellentmondanak akár a kisebbség- és nyelvpolitikai ideológiáknak, akár a pszichológiai, szakmai érveknek is. A már idézett 1953-as UNESCO kiadványban is olvashatjuk azt, hogy ugyan axiomatikusan kijelenthető, hogy pszichológiai, szociológiai és oktatási szempontból az anyanyelven történő oktatás a legerősebb, ennek tényleges megvalósítását politikai, nyelvi, oktatási, szocio-kulturális, gazdasági, pénzügyi és egyéb gyakorlati tényezők hátráltathatják. (UNESCO 1953: 11-15.)

Az iskolai teljesítmények tannyelv szerinti, PISA adatok alapján történő elemzésének tehát gyakorlati és elméleti haszna egyaránt lehet. A gyakorlati haszon az egyes nyelvi oktatási alrendszer sikeréről és társadalmi presztízséről árulkodhat, elméleti szinten pedig egyrészt tesztelhetjük az anyanyelven való tanulás kompetenciákban mért sikerét, másrészt pedig a kisebbségi-többségi szimbolikus versengéshez szolgálhatunk adalékokkal, ha valamilyen képet kapunk a kisebbségi és többségi gyerekek anyanyelvi oktatási eredményeinek eltéréseiről.

A PISA mérések lehetséges kisebbségi vonatkozásai

A PISA mérések háttérkérdőívei lehetővé teszik, hogy különféle bevándorló, illetve őslakos kisebbségi és/vagy nyelvi csoportokat beazonosíthassunk. A bevándorló státusz függvényében három csoportot különböztetnek meg: 1. *Őslakos diákok* („native students”, nem bevándorló diákok), azok, akik ugyanabban az országban születtek, ahol a tesztet is kitöltötték, illetve Legalább egyik szülője ugyanabban az országban született; 2. *Másodgenerációs diákok* azok, akik szintén ugyanabban az országban születtek, ahol a tesztet is kitöltötték, de a szülők más országban születtek (a szülők bevándorlók); 3. *Első generációs diákok* azok, akik ők maguk is, illetve szüleik is más országban születtek, mint ahol a tesztet kitöltötték.

A bevándorlók iskolai teljesítménye meglehetősen részletesen tárgyalt téma a különféle PISA jelentésekben és kiadványokban. Az egyes mérések után kiadott jelentések külön fejezetekben foglalkoznak a bevándorlókkal, ugyanakkor időnként tematikus, részletes kiadványokat is megjelentet az OECD (pl. *OECD 2010*). E jelentésekből sok minden kiderül, például az, hogy az OECD országok szintjén mintegy 10 százalékot tesz ki a különféle bevándorló tanulók aránya, illetve néhány kivételtől eltekintve, tudhatjuk, hogy az egyes országokon belül az őslakos diákok jobban teljesítenek, mint a migránsok, a migránsokon belül pedig a másodgenerációsok sikeresebbek, mint az első generációsok: az OECD országok szintjén mondhatni egy tanévnek megfelelő lemaradásuk van, és érdekes, hogy ez az eltérés kissé mérséklődve, de akkor is megmarad, ha a családi háttért statisztikai kontroll alatt tartjuk. (*OECD 2010:70*) A jelentésekből kirajzolódnak a migránsok iskoláinak főbb jellemzői is, mint például az, hogy a bevándorlók rendszerint olyan iskolákba járnak, ahol a tanulói összetétel hátrányos helyzetűnek számít (a migráns iskolák társadalmi-gazdasági indexe egy negyed szórásegységgel kisebb az OECD-hez képest: $-0,24$, az OECD $0,04$ -es átlagával szemben), illetve az is, hogy a migráns tanulók nagyobb valószínűséggel kerülnek olyan iskolákba, ahol magasabb az államnyelvet otthon nem használók aránya. (*OECD 2010:79*) Röviden úgy jellemezhetjük e kisebbségi csoportokat, hogy kettős hátránynak vannak kitéve: hátrányos helyzetből származnak és hátrányos helyzetű iskolákba is kerülnek. Ezek nyilván kihatnak társadalmi integrációs esélyeikre.

A PISA mérések elviekben azonban lehetővé teszik a nyelvi (kisebbségi) csoportok beazonosítását is. A tanulói háttérkérdőívben szerepel ugyanis az otthon beszélt nyelv, és természetesen tudjuk azt is, hogy egy tanuló milyen nyelven töltötte ki a teszteket. A nyilvánosan, interneten elérhető szakértői adatbázisok tartalmaznak egy ún. nemzetközi tesztnyelv változót, amely azt fejezi ki, a teszt nyelve megegyezik-e avagy sem az otthon beszélt nyelvvel (*international language of home variable*). Az adatbázisban ugyanakkor az *otthon beszélt nyelv* változó értékei kellőképpen részletesek, sok ország vonatkozásában

tételesen feltüntették a nyelveket (és sajnos vannak olyan országok, ahol csak az említett nemzetközi változó tartalmaz adatokat, azaz nem tudjuk meg konkrétan milyen nyelveket használnak otthon).

E változók segítségével egyrészt be tudunk határolni bevándorló státuszról függetlenül is, nyelvi kisebbségi csoportokat, sőt egy olyan új indexet is létre lehet hozni, amely az anyanyelvi oktatás hatását méri. (Papp 2014a)

2. táblázat: Nyelvi (kisebbségi) csoportok beazonosítása a PISA vizsgálatokban

		Teszt nyelve	
		T. többségi	K. kisebbségi
Otthon beszélt nyelv	T. többségi	Többségi anyanyelven	Többségi nem anyanyelven
		(TT típus)	(TK típus)
	K. kisebbségi	Kisebbségi többségi nyelven	Kisebbségi anyanyelven (KK típus)
		(KT típus)	

A fenti modellben (2. táblázat) felvázolt modell kapcsán néhány koncepcionális és módszertani megjegyzést kell tennünk. Egyrészt láthatjuk, hogy a PISA során lehetséges azokat a tanulókat is behatárolni, akik anyanyelvükön tanulnak, és azokat is, akik nem saját anyanyelvükön tanulnak. Ugyan tudatában vagyunk, hogy az anyanyelvnek több meghatározása lehet (például: elsőként tanult, leggyakrabban használt, avagy az etnikai identifikációt jelképező nyelv), itt az egyszerűség kedvéért az otthon beszélt nyelvet értjük ez alatt. Másrészt a fenti modellben többségi és kisebbségi tanulói csoportokat jelöltünk, noha a KT és KK típusba tartozó gyerekek nem feltétlenül „kisebbségiek”, hiszen csak azokról van szó, akik nem az otthon is beszélt nyelvet használják az iskolában, avagy az otthon beszélt és az iskolában is használt nyelvük nem az ország hivatalos nyelve. Többségtanulók országokban természetesen nagyon relatív, és talán csak regionalitásában ragadható meg, hogy ki a „többségi” és ki a „kisebbségi”. Svájcban, Belgiumban, Kanadában például általában nem beszélhetünk ilyen vonatkozásban kisebbségekről, hiszen ezekben az országokban több nyelv is hivatalosnak számít, ugyanakkor Közép-Kelet-Európában vagy a volt Szovjetunió utódállamaiban a magyar és az orosz nyelvi közösségek nemzeti kisebbségnek tekinthetők.

Sajátos helyzetet jelentenek a romák, és térségünkben tekintve a PISA vizsgálatokra, jogos kérdésként merül fel, hogy e kisebbségi csoportról tudunk-e érdemlegeset állítani nemzetközi vonatkozásban. Mivel a romák nem kizárólag nyelvi kisebbséget alkotnak, ezért fentiek fényében nyilvánvaló, hogy a PISA-n belül csak nagyon korlátozottan tudjuk beazonosítani az otthon beszélt nyelv alapján. Magyarán csak a nyelvi asszimilációt még el nem érő cigány csoportokat tudnák megragadni. Erre gyakorlatilag csak egy országban, Szlovákiában van lehetőség, míg azokban a PISA-ban szintén részt vevő országokban (például Románia, Bulgária vagy éppen Magyarország) ahol köztudottan magas a roma populáció aránya, gyakorlatilag nem kerültek be a mintába – nyelvi alapon azonosítható – roma tanulók. Szlovákiában 2009-ben 53, 2012-ben pedig 178 olyan gyerek került be a mintába, akik otthon romani nyelvet beszélnek. Az alacsony elemszám ellenére a 2009-es adatokat külön tanulmányban feldolgozták, a 2012-es adatok pedig szintén megerősítik azt a tényt, hogy a roma és nem roma gyerekek között iskolai teljesítményé-

ben nagy különbségek vannak (ld. a Mellékletben közölt táblázatot), de ennek kétségtelen fő oka az előbbieket alacsony társadalmi-gazdasági indexében keresendő.

A nyelvi kisebbségi csoportok beazonosítása felvet egy fontos mintavételi kérdést is. Mennyiben tekinthetjük reprezentatívnak a beazonosítható kisebbségi tanulók halmazát. Egységes válasz e kérdésre nem adható, de néhány fogódzót kaphatunk a módszertani leírások alapján. A PISA vizsgálatok mintavételének az alapegysége az iskola, majd pedig az iskolán belül rendszerint 35 diákot véletlenszerűen kiválasztanak az életkori kritériumnak megfelelően: betöltött 15 év és 3 hónap, és maximum 16 év és 2 hónap (ha kisebb iskoláról van szó, ahol a célcsoport kevesebb, mint 35, akkor mindenkivel kitöltetik a tesztek). Az országos minták rendszerint 4500-5000 főt tesznek ki.

A kétlépcsős rétegzett mintavétel során az iskolákat először elsődleges réteg (*explicit strata*) alapján csoportosítják, ami azt jelenti, hogy az ilyen rétegbe tartozó iskolák önállóaknak tekinthetők, illetve e rétegeket úgy kezelik, mintha önálló mintavételi keretet alkotnának. (OECD 2012:63) Ilyen elsődleges réteg például több országban valamely területi egység (állam, régió, tartomány vagy kanton), vagy az iskola/képzés típusa, illetve egy-két országban a témánk szempontjából relevanciával bíró oktatás nyelve. A regionálisan is definiálható többnyelvű országokban (mint például: Kanada, Svájc, Belgium, Spanyolország) rendszerint a régió és/vagy az oktatás nyelve ilyen elsődleges rétegnek számít. Ugyanakkor vannak más országok is, amelyek fontosnak tartják az oktatás nyelvét elsődleges rétegnek használni, mint például Finnország, Észtország, Azerbajdzsán (2009-ben), Kazahsztán (2012-ben), Egyesült Arab Emírség (Dubai), Makaó-Kína. A PISA mintavételi eljárása ugyanakkor lehetővé teszi azt is, hogy bizonyos kisebb (általában területi) egységeket ún. elismert régióként (*adjudicated entity*) kezeljenek, mert így erre az entitásra vonatkozóan az elsődleges mintavételhez képest nagyobb elemszámmal kalkulálhatnak, rendszerint legalább 50 iskola mintegy 1500 diákjával.

Az explicit rétegbe sorolt iskolák közül a következő lépésben tényleges, belső rétegeket (*implicit strata*) hoznak létre, és ez alapján választják ki a vizsgálatba bevont iskolákat. A tényleges rétegek között az iskola mérete kötelező jellegű, a kiválasztás az iskolák nagyság szerinti sorrendje alapján történik annak érdekében, hogy ne kerüljenek be aránytalanul nagyobb arányban sem nagy, sem kis létszámú iskolák. Ezen kívül implicit rétegeként szokták használni például a település és/vagy az iskola típust, a fenntartó jellegét (állami vagy magán), vagy akár az iskola társadalmi-gazdasági indexét vagy a tanulók nemi megoszlását stb.

Tényleges réteget alkothat azonban az oktatás nyelve is, ami elviekben lehetővé teszi a különféle tannyelvű iskolákba tartozó tanulók iskolai teljesítményének is a vizsgálatát. Ilyen esetekben viszont számolni kell azzal, hogy az így bekerült iskolák és a tanulók száma relatív alacsony lesz, még akkor is, ha hozzájuk az országos szinthez képest elvárt arányokat: ha például egy (kisebbségi) nyelven országos viszonylatban az iskolák 5 százalékában zajlik oktatás, az a PISA mintán belül 7-8 iskolát és legfeljebb 245 diákot jelent, függetlenül attól, hogy az eredeti 5 százalékos „populáció” hány intézményt jelent. Éppen ezért a minta elsődleges (explicit) réteg szerinti strukturálása azzal az előnnyel járhat, hogy nagyobb mintán, ezért statisztikailag megbízhatóbb elemzéseket lehet végezni tannyelv szerinti metszetekben. A kanadai, spanyolországi, belgiumi eredményeket rendszerint közzé teszik regionális és/vagy az oktatás nyelve szerinti bontásokban is, Finnországban pedig részletes elemzés készül a svéd tannyelvű iskolákról.

Noha az implicit réteg szerint kialakult minta elemszáma alacsony lehet, éppen a migráns csoportok – amúgy rendkívül részletes elemzései során – alkalmazzák a PISA-ban azt a statisztikai elvárást, hogy egy almintát akkor tekintenek elemezhetőnek, ha vagy legalább 100 esetet tartalmaz, vagy ha legalább 30, de 5 különböző iskolából tevődik össze. (OECD 2014:382) Ha ezt az elvet elfogadjuk, akkor az egyes nyelvi csoportok anyanyelvi oktatásáról már három iskola alapján tehetünk állításokat (ha feltételezzük, ugyanis, hogy mindegyik iskolában 35 gyerek töltötte ki a teszteket ez meghaladja a 100 főt), illetve a nem anyanyelvi oktatásban résztvevőket is elemezhetjük, ha számuk meghaladja a 30-at, illetve legalább 5 különféle intézménybe járnak).

Statisztikai szempontból egy dolgot még mindenképpen ki kell hangsúlyoznunk. Az teljesen nyilvánvaló, hogy statisztikai hibákkal minden esetben számolnunk kell, amikor nem egy teljes populációt kérdezzünk le, és az is közismert, minél kisebb egy minta, az abból történő becslés statisztikai hibája nagyobb. A PISA-ban mért kompetenciákat azonban minden egyes terület vonatkozásában 5 becsléssel végzik el (*plausible value*), ráadásul figyelembe veszik azt is, hogy az egy iskolába járók vélhetően jobban hasonlítanak egymásra, mint a más-más intézménybe tartozó diákok. Ezért a hibaszámítás nem úgy történik, mint egy szokványos kérdőíves felmérés során, hanem 80 darab ún. visszatevéses súly segítségével, Jackknife-módszerrel. E módszer alkalmazásával sokkal pontosabb becsléseket kapunk (az így kiszámolt statisztikai hiba rendszerint magasabb, mint amikor klasszikus módon számoljuk ki), ugyanis minden érték gyakorlatilag 405 háttérszámítás eredménye. Témánk szempontjából az következik, hogy helyenként noha alacsonyabb elemszámmal találkozunk, de a becslések hibahatára sokkal pontosabb (a módszer statisztikai leírását magyarul ld. itt: Márton 2005, Horváth & Mihályffy 2008, a TIMSS adatok segítségével kisebbségi erdélyi magyar vonatkozásban: Csata 2014)

Mit (nem) tudhatunk meg a PISA-ból a nem bevándorló kisebbségi diákok iskolai teljesítményéről?

Említettük már, hogy a PISA vizsgálatok meglehetősen részletesen tárgyalják a migráns csoportok iskolai teljesítményét, miközben a nem bevándorló nyelvi kisebbségekről egyéges elemzés nem készült. Igaz, egy-két országban született áttekintés az oktatás nyelve szerint is. Úgy is értelmezhetjük mindezt, hogy míg az OECD a migráns problematikát nemzetközisége és munkaerő-piaci relevanciája okán kiemelten kezeli, addig a nemzeti (nyelvi) kisebbségekkel célzottan nem, vagy csak alig foglalkozik. De tegyük hozzá rögtön, hogy elméletileg lehetősége lenne rá, hiszen magában a mérés módszertani eljárásaiban benne van ennek lehetősége. Nem lehet és nincs is értelme közvetlen hatást kimutatni, de ez a stratégia hasonló ahhoz, ahogy a nemzeti kisebbségek jogait kezelik nemzetközi porondon, legtöbbször ugyanis ezek puha jogként, nem kötelező erejű ajánlások formájában öltenek testet.

A legutóbbi, 2012-es mérésről szóló második, méltányossággal foglalkozó jelentésben egy mindössze fél oldalas szövegdoboz azt a címet viseli, hogy *Language minorities among non-immigrant students* (Nem bevándorló nyelvi kisebbségek - OECD 2013:78). Gyakorlatilag ez az egyetlen szövegrészlet, illetve az ehhez kapcsolódó tábla (Table II.3.5), amely valamilyen módon kitér a nemzeti kisebbségek iskolai teljesítményére. Ebből megtudhatjuk, hogy az OECD országok szintjén 4 százalékra tehető azon tanulók aránya, akik az otthonukban beszélt nyelvtől eltérő nyelven tanulnak az iskolában, ám ez az arány na-

gyon eltérő az egyes országokban: míg Luxemburgban például meghaladja az 50 százalékot is, Svájcban, Kanadában, Észtországban 3-4 százalékot tesz ki. Fontos megállapítás, hogy az OECD országok közül Kanadát leszámítva a nem anyanyelven tanuló diákok hátrányosabb helyzetből származnak, mint azok, akik saját nyelvüket használják az oktatásban. Nem függetlenül e ténytől, a nem anyanyelven tanuló diákok rendszerint gyengébben teljesítenek, de vannak kivételek is: Kanadában nincs eltérés az iskolai teljesítmény szintjén aközött, hogy az otthoni nyelvet használják-e a tanulók az iskolában, avagy sem, míg Belgiumban és Spanyolországban szintén nincs eltérés, ha figyelembe vesszük a családi hátteret is.

A nem OECD, ún. partner országok szintjén a nem anyanyelven (otthoni nyelven) tanulók aránya jóval magasabb, eléri a 10 százalékot, illetve az egyes országok e vonatkozásban azonosítható eltérései is nagyobbak, több országban is meghaladja a 40 százalékot, és például Indonéziában közel 60 százalékot tesz ki. A társult országok körében sok helyen a nem anyanyelven tanulók szegényebb családokból származnak, de több ország esetében (például: Egyesült Arab Emírátság, Macao-Kína, Malajzia, Hong Kong, Kazahsztán) éppen fordítva van, és itt általában jobban is teljesítenek a nem anyanyelven tanulók. E rövid szövegrészben még azt tudhatjuk meg, hogy néhány országban, mint például Bulgária, Peru, Litvánia, Szingapúr az anyanyelven tanulók sikeresebbek legalább 10 pontnyi kompetenciaértékkel.

Nyelvi kisebbségek vonatkozásában a PISA jelentés meglehetősen szűkszavú, de ugyanakkor – az amúgy az adatokban jelen lévő – fontos vonatkozásokat nem érint. Először is, bár vázlatosnak tűnik az elemzés, nem tesz különbséget a nyelvi oktatási alrendszerekkel rendelkező és nem rendelkező országok között. A PISA csak azt vizsgálta, hogy az otthon beszélt nyelvet használják az iskolában, avagy nem. Könnyen belátható azonban, hogy ott, ahol többféle nyelvi-nemzetiségi kisebbségi csoport van, amelyek közül egy részük tanulhat anyanyelven, az „otthon az iskolától eltérő nyelvet” beszélő csoport több minden egybeomos. Nézzük például Szlovákia esetét: a PISA jelentésben szerepel az, hogy az OECD országok közül itt a legnagyobb a teljesítménybeli különbség az otthoni nyelvet iskolában használók, illetve a nem használók között (PISA 2013:78), ám nem említi két fontos dolgot: egyrészt ebben az országban létezik egy, az ország nyelvétől eltérő kisebbségi (éppen magyar) nyelvű oktatás, ezért az „otthon az iskolától eltérő nyelvet” használók csoportjába az anyanyelvi oktatással nem rendelkező nyelvi kisebbségek (mint előbb éppen részleteztük, a romani nyelvet beszélők), illetve azok a magyarok tartoznak, akik szlovák tannyelvű iskolába járnak. Másrészt, és ez még messzebb vezet, a PISA jelentés nem tér ki az anyanyelven és nem anyanyelven tanulók iskolai teljesítményére, és ezek összevetésére, pedig erre lehetőség lenne (ld. a 2. táblázatban felvilantott elemzési keretet).

Az OECD társult országai esetében az előbb említett hiányosságokat (a belső etnikai összetétel, illetve a külön nyelvi oktatási rendszerek mellőzését) tovább fokozhatjuk. Először is, az OECD jelentés azt a sarokszámot, miszerint ezen országokban az oktatás nyelvét otthonukban nem használók eléri a 10 százalékot, tételesen nem közli, ez csak az elérhető adatokból kiszámítható. Ez azért érdekes, mert ezt a jelzőszámot az OECD országok vonatkozásában közli (láttuk: 4 százalék), ugyanakkor könnyen belátható, hogy a nem anyanyelven tanuló diákok problematikájának „súlya” a társult országokban bizonyára ugyanakkora, mint a bevándorlóké az OECD országokon belül. Röviden: mindenképpen megérne egy „misé” (vagy jelentést) e tematika részletes feldolgozása is. Az,

hogy több országban a 40 százalékot is meghaladja azok aránya, akik az oktatásban nem használják a saját anyanyelvüket, vélhetően nem azt az iskolaválasztási gyakorlatot követi, mint amit az európai vagy nyugati világban ismerünk. Itt ugyanis arról van szó, hogy az anyanyelvet a tanuló népesség nagymértékben nem is használhatja az oktatásban, ami, ha másnak nem is, a korábbiakban tárgyalt UNESCO dokumentumoknak igencsak elmentmond. Talán nem véletlen, hogy a nem társult országokban, ahol rendkívüli magas a nem anyanyelven tanulók aránya, az egész ország teljesítménye is nagyon alacsony (kivételesen Szingapúr, de például Indonézia, ahol 60 százalék nem használhatja anyanyelvét az oktatásban az ország teljesítménye nemzetközi összehasonlításban is rendkívül alacsonynak számít).

Az anyanyelvüket iskolában nem használók családi háttér indexe rendszerint alacsonyabb az OECD országokon belül azokhoz a társaikhoz képest, akik anyanyelven tanulnak, azonban láttuk, hogy a társult országok esetében van néhány (Egyesült Arab Emírátság, Macao-Kína, Malajzia, Hong Kong, Kazahsztán), ahol ez fordítva van. A PISA jelentés e ponton is csak féligazságot közöl, ugyanis nem említi meg, hogy ezekben az országokban, akik otthonukban nem a teszt nyelvén tanulnak, valójában angolul tanulnak (Kazahsztánban oroszul), tehát a nem anyanyelvű oktatás valójában mobilitási pályát jelent a helyi elitnek.

Rövid összegzés és kitekintés

Tanulmányomban kísérletet tettem annak felvázolására, hogy a nyelvi kisebbségek oktatása milyen mértékben ragadható meg a PISA vizsgálatokban. A PISA jelentésekben csak elvétve jelenik meg a kisebbségi tanulók iskolai teljesítménye, és az iskolaválasztás, valamint a kisebbségi nyelvek presztízsének, használatának, az egyes államok kisebbségpolitikájának fontos kérdései utalás vagy főleg értelmezés szinten sem köszönnek vissza.

A kisebbségi problematikát ugyan nehéz globálisan megragadni, de ha leszűkítjük az otthon beszélt nyelv és az iskola nyelve közötti viszonyrendszerre, akkor ennek fényében lehetséges állításokat megfogalmazni a különféle kisebbségi csoportok iskolai teljesítményére. A PISA módszertani kerete lehetővé teszi e csoportok elemzését, de tényleges elemzések csak ritkán készülnek. Ehhez természetesen szükség lenne arra is, hogy akár az oktatás nyelve vagy akár a tanulók otthon beszélt nyelve a PISA minta kialakításakor elsődleges, explicit szempontként jelenjen meg, illetve, hogy nagyobb elemszámú kisebbségi iskolai minták alakítsanak ki ott, ahol lehetséges. Ugyanakkor arra is lehetőség van, hogy egy országon belül bizonyos területek elismert régióként jelenjenek meg, így ezeken belül részletesebb elemzéseket lehetne végezni. Az sem lenne teljesen életszerűtlen, ha a tanuló háttérkérdőívében az etnikai identitást is mérni lehetne, hiszen a nyelvi és etnikai azonosság nem minden esetben esik egybe.

Röviden, a PISA-ban és az arra épülő elemzéseiben a globális tudástermelés jellegéből fakadóan óhatatlanul is találkozni leegyszerűsítésekkel, azonban módszertani-konceptcionális kerete lehetővé teszi akár kisebbségi oktatási szempontból történő kihasználását is. Azonban ehhez az kellene, hogy az érintett országok, illetve azon belül a kisebbségi oktatásban érdekelték ismerjék fel e mérések fontosságát, és ismerjék meg e mérések belső világát, és majd kezdeményezőképpen vegyenek részt a mérések megtervezésében.

IRODALOMJEGYZÉK:

- CSATA Zs. (2014): Az erdélyi magyar tanulók iskolai teljesítményének meghatározói a TIMSS-vizsgálatok alapján. *Kisebbségkutatás*, No.4, pp. 126-157.
- FERENC V. (2014): Ami a nemzetközi mérésekben nem látszik: tanulói kompetenciák Kárpátalján. *Kisebbségkutatás*, No.4 pp.188-221.
- HORVÁTH B.& MIHÁLYFFY L. (2008): Hibaszámítás jackknife módszerrel bonyolult felépítésű, kalibrált minták esetén. *Statisztikai Szemle*, No.6, pp. 592–613.
- MÁRTON Á.(2005): A mintavételi hiba kiszámítása és felhasználása a hivatalos statisztikában. *Statisztikai Szemle* No.7. pp. 612–627.
- MORVAI T. (2014): A TIMSS- és PIRLS-vizsgálatok eredményei szlovákiai magyar viszonylatban *Kisebbségkutatás*, No.4. pp. 158-173.
- OECD 2013: *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed. (Volume II)*, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>
- OECD 2010: *PISA 2009 Results, Vol. II.*, OECD 2012: *Untapped Skills. Realising the Potential of Immigrants Students;*
- OECD 2012: *PISA 2009 Technical Report.* PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264167872-en>
- OECD 2014: *PISA 2012 Technical Report.* PISA, OECD Publishing.
- PAPP Z. A. (2012): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei *Educatio* No. 21, pp. 3-23. (2012)
- PAPP Z. A. (2014): Iskola és képesség. Egy 2013-as pilot kutatás tanulságai. *KISEBBSÉGKUTATÁS*, No.4 pp. 93-125.
- PAPP Z. A. (2014): Hidden Ethnic Inequalities.: A Possible Global Educational Exploration Using PISA. *ETHNICITY* 10, pp. 4-40.
- SPOLSKY, B.(2004): *Language Policy.* Cambridge University Press. Cambridge.
- SPOLSKY, B.(2007): Towards a Theory of Language Policy. *Working Papers in Educational Linguistics* vol..22 No.1: 1-14,
- UNESCO 2000: *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments.* Paris. Leölthető itt: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>
- UNESCO 1953: The Report of the UNESCO meeting of Specialist 1951. In: *The Use of Vernacular Languages in Education.*

Melléklet

Iskolai teljesítmények az otthon beszélt nyelv és a teszt nyelve szerint (PISA 2012)

Megjegyzés: az adatokat csak a 30 főnél nagyobb alcsoportokra és a nem bevándorló nyelvi csoportokra számoltuk ki azokban az országokban, ahol legalább két nyelven zajlik az oktatás

ORSZÁG	Otthon beszélt nyelv	Teszt nyelve	N	Matematika		Szövegértés		Természet-tudomány	
				Átlag	S.H.	Átlag	S.H.	Átlag	S.H.
Egyesült Arab Emírátság	Angol	Angol	90	444	14,44	450	16,53	458	13,78
Egyesült Arab Emírátság	Angol	Arab	98	382	10,29	390	12,55	401	11,45
Egyesült Arab Emírátság	Arab	Angol	935	434	7,33	428	5,75	430	8,94
Egyesült Arab Emírátság	Arab	Arab	3662	394	2,64	409	2,78	413	2,90
Egyesült Arab Emírátság	Egyéb (QRE)	Angol	58	432	16,55	415	20,25	429	20,59
Egyesült Arab Emírátság	Egyéb (QRE)	Arab	73	358	11,58	370	14,09	369	12,64
Belgium	Német	Német	393	520	3,64	513	4,08	517	4,01
Belgium	Holland	Holland	3131	554	3,19	540	2,98	542	2,98
Belgium	Török	Holland	42	440	19,21	428	19,09	411	15,83
Belgium	Francia	Német	36	534	15,57	508	13,62	528	12,94
Belgium	Francia	Holland	136	508	14,91	506	14,90	499	14,39
Belgium	Francia	Francia	2072	511	3,06	516	4,12	506	3,30
Belgium	Nyugat-európai nyelvek	Holland	38	477	17,56	483	16,21	483	16,43
Belgium	Flamand dialektus	Holland	695	531	6,09	517	5,64	519	6,27
Belgium	Német dialektus	Német	83	549	7,92	520	9,21	533	8,47
Belgium	Más nyelv (BLG)	Holland	67	442	13,06	434	13,68	434	13,80
Kanada	Angol	Angol	11845	516	2,00	529	2,20	537	2,02
Kanada	Angol	Francia	1148	518	6,92	502	5,30	507	6,21
Kanada	Francia	Angol	319	557	17,13	547	17,11	541	11,78
Kanada	Francia	Francia	3181	545	3,15	527	3,60	525	3,18
Kanada	Egyéb nyelv (CAN)	Angol	99	469	11,67	470	15,38	484	12,49
Kanada	Egyéb nyelv (CAN)	Francia	22	543	27,32	540	24,06	529	29,44
Svájc	Olasz	Német	49	487	16,59	461	14,42	459	16,85
Svájc	Olasz	Olasz	205	544	17,19	530	10,49	536	17,44
Svájc	Francia	Német	49	536	20,85	508	20,06	512	19,09

Svájc	Francia	Francia	2809	554	4,26	539	4,03	534	3,80
Svájc	Swiss Olasz	Olasz	61	577	10,39	546	15,93	555	11,26
Svájc	Swiss Német	Német	4448	550	3,91	523	3,16	538	3,29
Svájc	Swiss Német	Francia	97	531	12,68	521	12,88	513	11,82
Svájc	Német (LIE)	Német	2	677	68,16	639	46,25	664	51,46
Svájc	Egyéb nyelv (CHE)	Német	19	547	22,83	511	22,83	513	25,85
Svájc	Egyéb nyelv (CHE)	Olasz	3	431	26,95	439	27,85	406	31,90
Svájc	Egyéb nyelv (CHE)	Francia	10	472	23,67	450	32,18	443	23,53
Spanyolország	Spanyol	Spanyol	17615	491	1,85	494	1,87	506	1,94
Spanyolország	Spanyol	Katalán	962	490	4,28	502	4,68	492	3,74
Spanyolország	Spanyol	Baszk	282	510	7,88	495	6,88	484	6,72
Spanyolország	Spanyol	Valenciai	30	439	10,63	450	21,57	444	10,80
Spanyolország	Katalán	Spanyol	180	496	18,39	494	15,80	513	16,64
Spanyolország	Katalán	Katalán	982	520	4,57	522	4,63	516	4,40
Spanyolország	Baszk	Spanyol	252	502	6,42	493	7,38	499	7,01
Spanyolország	Baszk	Baszk	815	528	3,75	508	4,53	516	3,67
Spanyolország	Galician	Spanyol	538	476	4,83	476	6,81	495	5,96
Spanyolország	Valenciai	Spanyol	86	486	5,99	485	15,44	506	9,66
Spanyolország	Valenciai	Valenciai	61	480	13,27	472	15,75	478	14,48
Spanyolország	Egyéb nyelv (ESP)	Spanyol	135	446	18,78	446	21,63	450	20,23
Spanyolország	Egyéb nyelv (ESP)	Katalán	35	479	26,19	472	23,51	482	27,30
Észtország	Észt	Észt	3362	531	2,00	528	2,28	554	2,12
Észtország	Orosz	Észt	162	508	5,87	502	6,99	519	6,15
Észtország	Orosz	Orosz	703	499	6,20	492	4,68	516	5,37
Finnország	Finn	Finn	5760	524	2,01	531	2,41	554	2,26
Finnország	Finn	Svéd	267	528	5,82	515	5,75	525	5,98
Finnország	Svéd	Svéd	1162	522	2,75	509	3,24	520	3,13
Finnország	Orosz	Finn	36	482	12,92	496	22,40	512	17,02
Finnország	Egyéb nyelv (FIN)	Finn	74	513	34,13	507	34,20	525	36,52
Egyesült Királyság	Angol	Angol	10675	498	3,07	504	3,41	521	3,35
Egyesült Királyság	Angol	Walesi	264	472	5,13	467	6,12	470	6,46
Egyesült Királyság	Walesi	Angol	47	472	11,06	473	8,95	489	10,10
Egyesült Királyság	Walesi	Walesi	131	492	8,44	500	10,36	502	9,15

Egyesült Királyság	Egyéb nyelv (QUK)	Angol	47	484	20,73	486	19,38	485	19,91
Írország	Angol	Angol	4270	503	2,34	526	2,60	524	2,50
Írország	Angol	Irish	52	525	8,55	551	6,60	528	4,35
Izrael	Angol	Héber	44	537	16,04	549	18,77	537	16,40
Izrael	Héber	Héber	2721	497	5,33	519	5,73	500	5,59
Izrael	Héber	Arab	52	382	14,46	389	16,99	379	16,33
Izrael	Arab	Arab	927	396	6,24	413	5,57	404	6,62
Olaszország	Német	Olasz	69	474	14,81	478	15,22	489	14,38
Olaszország	Olasz	Német	36	515	15,83	512	17,30	545	13,25
Olaszország	Olasz	Olasz	21778	499	2,10	507	1,90	508	1,88
Olaszország	Egyéb hivatalos nyelv (ITA)	Német	89	522	11,60	499	10,08	515	12,45
Olaszország	Egyéb hivatalos nyelv (ITA)	Olasz	62	493	23,16	511	23,49	501	24,40
Olaszország	Nyelvjárás (ITA)	Német	1268	519	2,58	511	2,75	537	2,80
Olaszország	Nyelvjárás (ITA)	Olasz	2409	455	3,32	449	3,48	457	3,56
Olaszország	Egyéb EU-s nyelv (ITA)	Olasz	48	504	21,68	507	18,76	500	28,04
Olaszország	Egyéb nyelv (ITA)	Olasz	70	467	16,18	445	20,29	461	17,85
Kazahsztán	Kazah	Kazah	2713	417	3,29	373	3,20	403	3,56
Kazahsztán	Kazah	Orosz	395	456	8,17	418	6,71	454	7,37
Kazahsztán	Orosz	Kazah	57	429	10,95	387	8,68	417	8,43
Kazahsztán	Orosz	Orosz	1459	462	4,69	438	3,88	471	3,85
Kazahsztán	Egyéb nyelv (KAZ)	Kazah	41	354	14,36	294	15,11	345	13,29
Kazahsztán	Egyéb nyelv (KAZ)	Orosz	229	449	13,01	411	11,13	443	9,27
Lettország	Lett	Lett	2715	493	3,51	490	3,43	507	3,38
Lettország	Orosz	Lett	312	474	6,80	456	8,63	473	5,87
Lettország	Orosz	Orosz	839	499	4,95	509	4,86	509	5,22
Litvánia	Lengyel	Lengyel	117	479	11,75	446	11,88	457	11,61
Litvánia	Litván	Litván	3904	484	3,03	485	2,77	502	2,89
Litvánia	Orosz	Lengyel	33	408	17,38	368	17,98	394	17,54
Litvánia	Orosz	Litván	52	463	17,87	466	16,62	483	17,27
Litvánia	Orosz	Orosz	172	474	10,11	481	9,12	496	10,36
Luxemburg	Német	Német	40	546	14,20	561	15,18	558	13,08
Luxemburg	Francia	Francia	99	519	8,68	530	9,91	521	9,26
Luxemburg	Luxemburgi	Német	2232	515	1,87	516	2,13	526	1,95
Luxemburg	Luxemburgi	Francia	100	543	9,12	550	10,50	548	10,87

Macao-Kína	Kantoni	Angol	304	555	4,74	479	4,89	505	4,66
Macao-Kína	Kantoni	Kínai	1379	528	2,44	503	2,13	516	2,00
Montenegro	Albán	Albán	121	361	6,28	378	7,89	360	8,07
Montenegro	Albán	Szerb	35	386	17,00	390	15,62	378	18,55
Montenegro	Szerb	Szerb	4164	412	1,20	426	1,36	412	1,18
Malájzia	Maláj	Maláj	2729	405	3,14	399	3,31	415	3,10
Malájzia	Maláj	Angol	499	455	9,62	413	10,65	441	8,31
Malájzia	Angol	Maláj	133	432	10,49	404	7,88	421	8,91
Malájzia	Angol	Angol	151	496	11,28	469	11,59	497	10,36
Malájzia	Egyéb nyelv (MYS)	Maláj	844	413	4,48	379	5,56	401	5,03
Malájzia	Egyéb nyelv (MYS)	Angol	604	470	10,28	409	10,95	444	9,64
Qatar	Angol	Angol	63	426	12,12	442	14,93	443	13,57
Qatar	Angol	Arab	76	296	7,61	290	13,52	294	13,79
Qatar	Arab	Angol	367	426	5,31	425	5,58	430	5,66
Qatar	Arab	Arab	3321	321	1,39	329	1,39	333	1,22
Qatar	Arab	Vegyes: Angol + Arab (QAT)	672	355	2,83	407	3,27	345	3,69
Qatar	Egyéb nyelv (QAT)	Angol	66	351	9,05	342	15,04	351	9,98
Qatar	Egyéb nyelv (QAT)	Arab	58	328	11,21	326	12,95	330	11,92
Románia	Román	Román	4693	445	3,72	439	3,95	439	3,18
Románia	Magyar	Román	43	400	18,65	369	19,06	387	16,13
Románia	Magyar	Magyar	222	445	20,72	456	20,19	466	17,87
Szerbia	Szlovák	Szerb	50	461	12,07	456	17,80	453	10,52
Szerbia	Szerb	Szerb	3886	449	3,51	447	3,61	445	3,49
Szerbia	Magyar	Szerb	47	455	12,28	456	16,13	468	12,48
Szerbia	Magyar	Magyar	42	485	34,68	494	36,70	488	32,02
Szerbia	Egyéb nyelv (SRB)	Szerb	32	429	17,76	397	20,40	421	20,60
Szlovákia	Szlovák	Szlovák	3864	494	3,61	477	4,08	484	3,60
Szlovákia	Romani	Szlovák	174	344	11,28	291	11,26	310	10,80
Szlovákia	Magyar	Szlovák	71	455	28,96	417	42,26	431	39,25
Szlovákia	Magyar	Magyar	278	467	25,64	450	29,32	468	26,62
Szlovákia	Egyéb nyelv (SVK)	Szlovák	40	475	14,17	447	19,80	454	16,83
Szlovénia	Szlovén	Szlovén	5115	508	1,12	488	1,23	522	1,33
Szlovénia	egyéb volt jugoszláv nyelv	Szlovén	30	430	15,22	422	18,91	448	22,50