

Varga Aranka

AZ INKLÚZIÓ SZEMLÉLETE ÉS GYAKORLATA

Varga Aranka

AZ INKLÚZIÓ SZEMLÉLETE
ÉS GYAKORLATA

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Intézet
Romológia és Nevelésszociológia Tanszék
Wlislócki Henrik Szakkollégium
Pécs, 2015

KÉSZÜLT A TÁMOP-4.1.1.D-12/2/KONV-2012-0009
KOMPLEX HALLGATÓI SZOLGÁLTATÁSOK FEJLESZTÉSE
HÁTRÁNYOS HELYZETŰ HALLGATÓK RÉSZÉRE
A WLISLOCKI HENRIK SZAKKOLLÉGIUM SZERVEZÉSÉBEN CÍMŰ
PROJEKT TÁMOGATÁSÁVAL

Lektorálta: Forray R. Katalin, Kozma Tamás
Az angol nyelvű szöveget gondozta: Szabados Péter
Címlapfotó: Rayman Judit
A térképeket készítette: Híves Tamás
A táblázatok, grafikonokat gondozta: Szücs-Rusznak Karolina
Olvasószerkesztő: Szerencsés Hajnalka
Nyomdai előkészítés: Kiss Tibor Noé

ISBN 978-963-642-782-5

© Pécsi Tudományegyetem, Varga Aranka, 2015

Készült a Bolko-Print nyomdájában
(7623 Pécs, Rét u. 47., ügyvezető: Szabó Péter)

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék,
Wlislocki Henrik Szakkollégium
Cím: 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
Felelős kiadó: Orsós Anna

Tartalom

Előszó	7
Bevezető	11
Az inklúzió értelmezési kerete	17
Esélyegyenlőség – méltányosság	17
Inklúzió a társadalomban	38
Inkluzív pedagógiai környezet	49
Az inkluzivitás vizsgálati modellje	65
Az inklúzió modellje	65
Bemenet – esélyegyenlőségi és méltányossági kritériumok	66
Folyamat – az inklúziót célzó rendszer	67
Folyamat – az inklúziót célzó rendszerműködtetési feltételek	75
Kimenet – valamennyi résztvevőre érvényes eredményességi mutatók	81
Összegzés	84
Inklúzió a gyakorlatban	87
Inklúzió az oktatáspolitikában	88
A célcsoport megközelítése	89
A hátrányos helyzet jogszabályi lehatárolása	93
Hátrányos helyzetű tanulók a köznevelésben	96
Cigányság és oktatáspolitikai	103
Oktatáspolitikai napjainkban	112
Az oktatáspolitikai eredményeit célzó vizsgálatok	118
Összegzés	121
Inkluzivitás és gyermekvédelem	123
A vizsgálat körülményei	125
A kutatás országos eredményei	126
Területi elemzések	129
Összegzés	136
Lemorzsolódás vagy inklúzió?	137
Elemzési szempontok	138
Adatforrások	142
Általános intézményi kép (kontextus)	143
Inklúzió fókuszú elemzések	145
Összegzés	154

Inklúzió a pedagógusképzésben	156
A kooperáció tartópillérei	159
A kooperáció gyakorlata	166
Összegzés	177
Inkluzív szakkollégiumi közösség	178
Fogalmi keretek	178
A vizsgált szakkollégium	183
Inkluzivitás a szakkollégiumi programban	184
Inkluzivitás a szakkollégisták szerint	187
Összegzés	189
Inkluzív közösség a tudományos életben	190
Tudományos inklúziót célzó cselekvések	191
Tudomány szakkollégista szemmel	192
Összegzés	199
Reziliencia és inklúzió	201
A használt fogalmak beágyazódása	202
A vizsgálat fókuszai	207
A kutatás körülményei	208
Eredmények	209
Összegzés	215
Záró gondolatok	217
Jegyzetek	222
The theory and praxis of inclusion	249
Irodalom	283

Előszó

A kötetben az esélyegyenlőség, az inklúzió és az együttműködés alapvetéseit és gyakorlati tapasztalatait kísérem meg egy szálla felfűzni. Támaszkodom az elmúlt öt esztendőben végzett kutatásaimra, illetve azokra az írásaimra, melyekben a vizsgálati eredményeimet a legfrissebb szakirodalmi keretbe helyezve mutattam be. Ez a kötet így kíván egyfajta szintézissel hozzájárulni az inklúzió sokféle megjelenésére irányuló hazai és nemzetközi figyelemhez. A kötetbe válogatott elméleti megközelítéseket és gyakorlati példákat egy sok száz éve született tanmese sajátos értelmezésével szeretném felvezetni. Az ismert történet újragondolása remélhetően ráirányítja a figyelmet arra, hogy igazi lehetőségek rejlenek az új megközelítésekben. Idézzük fel tehát a mesét!

„Egy nap a róka vendégségbe hívta a gólyát. A róka ízletes vacsorát főzött. Amikor a gólya megérkezett, meglepetten nézte a terített asztalt. A lapostányéron leveles pép gőzölgött, mely ínycsiklandozó illata az egész szobát betöltötte, ám a gólya hosszú, vékony csőrével sehogyan sem fért hozzá az ételhez. Így aztán korgó gyomorral kellett távoznia. – Köszönöm meghívásodat, hadd viszonzzam – mondta a távozóban lévő gólya a vendéglátójának. – Holnap este jöjj el hozzám vendégségbe. A róka örömmel elfogadta a meghívást. A gólya egész nap sürgölődött a konyhában, s vacsorája illata talán még a rókáén is túltett. A róka már alig várta az ízletes ételt, ám a terített asztal láttán most rajta volt a sor, hogy megdöbbenjen. A gólya ugyanis az ételt hosszú nyakú edényben tette a róka elé, s jó étvágyat kívánt. A róka próbálkozott jobbról is, balról is, ám amíg a gólya hosszú csőre könnyedén befért a szűk edénybe, és jó étvágyal falatozott, addig ő sehogyan sem tudott az ételhez férkőzni. Így aztán a róka maradt éhen...”

(La Fontaine: A róka meg a gólya)

La Fontaine meséje gyerekkorunk óta azt az üzenetet hordozza, hogy vigyázz, mert te is pórul járhatsz, ha rosszat teszel másnak. Szemléletes példával mutatja be a „kölcson kenyér visszajár” közismert mondását. Lehetővé teszi, hogy félszavakkal is üzenhessünk – „úgy jársz, mint a róka és a gólya” –, ha egy adott szituációban felismerni véljük a berögzült gondolatot. A történet és értelmezése összeforrott, kétséget nem hagyva a jelentéséről. Ha azonban fordítani akarunk a hagyományos értelmezésen, ki kell lépnünk a megszokott gondolkodási keretből, és más szemmel kell rátekinteni a történetre. Az új megközelítés kiindulópontjaként szükséges elvetni azt az előfeltevést, hogy a ravasz róka csak látszatra hívta szívélyesen a vacsoraasztalához a jámbor gólyát. Tételezzük fel, hogy készülődéskor a róka nem is gondolt arra, hogy ha megszokott tányéjába tálalja az ételt, a vendége nem fér hozzá. Ha a mese ismert értelmezését elvetve kezdünk bele újra a történetbe, akkor abból indulhatunk ki, hogy a vendégszerető róka a legkedvesebb ételét kínálta saját házában és ünnepi tányéjában a gólyának. Ugye, máris másként fest a történet?! Mondhatni, a hálátlan gólya nem becsülte meg a róka nemes gesztusát, és ahelyett, hogy gyorsan alkalmazkodva a körülményekhez, kellemesen eltöltötte volna az estét, bosszút forralt. (Bár, a hasonló jellegű vendéglátás a gólya házában enyhe visszacsapásnak számítható.) Továbbgondolva azonban, az is igaz, hogy a róka észrevehette volna, hogy hiába tett meg mindent a nagyszerű vendéglátásért, meghívottja inkább szenved, mint élvezi a helyzetet. Nem kellett volna tányéért cserélnie a gólya esetlenségét látva, ha már a készülődéskor ez nem jutott eszébe? Lehet, hogy a vendéglátás hevében észre sem vette a problémát? A történet folytatásakor azt is tételezzük fel, hogy a gólyát sem a bosszúállás vezérelte. Csakis a vendéglátást viszonozva szerette volna meghálálni a róka kedvességét – maga módján a legtöbbet nyújtva.

A megszokottól eltérő felvetések talán segítettek kikökenni a mese hagyományos értelmezéséből. A történet új nézőpont szerinti mondandója is egészen máshogy hangzik. Elmondhatjuk, hogy a róka és a gólya nyitottan és együttműködően a legjobbat akarták adni a magukéból, csak éppen azt az eszközt nem találták meg, amelyik segített volna, hogy a

másik élhessen a felkínált lehetőséggel. Vagyis az esély adott volt, hogy közösen elköltsenek egy kellemes vacsorát – két alkalommal is –, azonban a finom étekhez valamelyikük hozzáférése mindig korlátozva volt. Mondhatjuk azt, hogy rendben, akkor egyenek külön és nincs harag. De mi is az akadály a közös asztalon a kétféle edénynek? Aztán meg annak, hogy együttfalatozva megtanítsák egymást a másik tányérból is enni..., hogy jöhessen a valódi ünnepi terítés.

A La Fontaine-mese újraértelmezésével talán kicsit távolról közelítettem a kötet témájához. Arra próbáltam rámutatni, hogy egyrészt az inklúzió szemlélete is azt feltételezi, hogy félretesszük a berögzült értelmezéseinket, és új utakat, megközelítéseket teremtünk. Másrészt a kölcsönös befogadás felé törekvés – ahogyan röviden az inklúziót definiálom – hasonlít ahhoz az úthoz, amit a rókanak és a gólyának meg kell tennie ahhoz, hogy örömmel falatozhassanak együtt a közös ünnepi asztalnál.

Ezen gondolatok mentén a kötet első fejezeteit arra számom, hogy sorra vegyem az inklúzió érvényesítéséhez szükséges új társadalmi nézőpont kialakulásának történetét, szemléletté vált rendszerét és megjelenésének egyre bővülő területeit. Ezzel igyekszem segíteni azt a nézőpontváltást, amit a róka és gólya történetben is meg kellett tennünk a közös cselekvések elindításához. Ezt követően bemutatok olyan – különböző helyzetekből kiragadott – példákat, ahol szükségesnek látszik az inkluzivitás érvényesítése, vagy amely helyzetekben már eredményesen működik az inklúzió szemlélete. A példák, éppúgy, mint a róka és a gólya újraértelmezett története, megmutatják, hogy a kölcsönös befogadás érdekében tett cselekvések vagy azok hiánya milyen hatással vannak, illetve miféle változásokat érnek el az egyén vagy a közösség életében. Bízom abban, hogy a szemléleti kerettel egyetértve a sikeres gyakorlatba ültetés példáinak sorát minden olvasó bővíti majd.

Bevezető

A kötet három fő részből áll. Az első fejezet az inklúzió fogalmkörét járja körbe történetiségében és nemzetközi kitekintéssel úgy, hogy az esélyegyenlőség értelmezési keretébe helyezkedve jutunk el a szemlélet megértéséig, valamint az inkluzivitás oktatási környezetben történő megjelenéséig. Ezt követi a második fejezetben az inklúzió modell-leírási kísérlete, mely más inkluzív modellekből kiindulva a bemenet, a folyamat és a kimenet hármasságát határozza meg részleteiben. Az első két fejezet alapozza meg a harmadik részben bemutatott többféle gyakorlati megközelítést, melyek különböző területeken végzett tudományos vizsgálatokkal igazolják az inkluzivitás pozitív hatását vagy hiányának következményeit a mindennapokban.

A három fő fejezet részeként megjelenő írások önálló tartalommal járulnak hozzá az adott tématerülethez és mozaikszerűen egészítik ki egymást. Az első írás célja, hogy feloldja az esélyegyenlőséghez köthető szakmai diskurzus azon problémáját, hogy a kapcsolódó és napi szinten is használt fogalmak tartalma nem kellően tisztázott, ami félreértésre ad lehetőséget. Ezt elkerülendő, sorra veszem az esélyegyenlőség témakörének legfontosabb fogalmait, megteremtve ezzel a „közös nyelvet”, mely segíti a későbbiekben a mélyebb összefüggések feltárását is. Láthatjuk majd az esélyegyenlőség (equality) és méltányosság (equity) tartalmi különbségeit és jogi megjelenését. Rövid utalásként kitér a fejezet az oktatási egyenlőtlenség kérdéskörére is – hazai és nemzetközi elméletek és nevelésszociológiai vizsgálatok megállapításaira hivatkozva. Az elméletek sorában a társadalmi egyenlőtlenség újratermelődésének iskolán keresztüli mechanizmusa mellett a bikulturális szocializáció rendszere, majd a multikulturalizmus mozgalma ad támpontot az esélyegyenlőtlenségi kérdéskör iskolai megjelenésére, megoldási lehetőségeire. A bemutatott elméletek nyitása a napi gyakorlat felé a minőségi oktatási

környezet hármasságán (hatékonyság, eredményesség, méltányosság) keresztül történik, mely viszonyfogalmak rendszerszinten és nemzetközi vizsgálati kontextusba (PISA) ágyazva kerülnek említésre. Kiegészítésül szolgálnak azok a hazai közoktatásra vonatkozó rövid megállapítások, melyek a „Jelentés a magyar közoktatásról” című kiadványban az elmúlt tíz évben jelentek meg.

Továbbhaladva olvashatjuk a különböző országok inklúzióértelmezését történetiségében, megtalálva a közös pontokat közöttük. Mindezt rendszerbe helyezi az 1990-ben indult, „Education for All” elnevezésű szakmapolitikai mozgalomhoz kapcsolódó irányelvek sora. Az értelmezések fókuszában egy szemléletrendszer bontakozik ki, mely elrugaszkodik a fogalom első – alapvetően a fogyatékosokkal élők társadalmi befogadásaként, befogadó neveléseként definiált – megközelítéstől. Az újraértelmezés éppen azt célozza, hogy bemutassa azt a bővülési folyamatot, melynek eredményeként az inklúzió napjainkban a társadalom egészére kiterjedő kölcsönös befogadást jelenti. Ezt követően – szintén különböző országokban vizsgálódva – az oktatás területéről kaphatunk a témához kapcsolódó körképet. Érintve a fogyatékosokkal élők befogadó nevelésének fejlődését mint kiinduló szemléletet és gyakorlatot, juthatunk el a napjainkban használt inkluzív nevelés fogalom szélesebb értelmezéséig, pontos tartalmáig. Látni fogjuk, hogy az inkluzív nevelés – éppen a célcsoport kiterjedése, valamint a sikeres intézményi beavatkozások egyre pontosabban meghatározott ismeretköre miatt – napjainkban alapvetően az iskolai környezet átalakítását, befogadóvá tételét jelenti. A történetiségben megfigyelhető tartalomfejlődés mutat rá az inkluzív oktatási környezet összetevőire, melyeket a későbbi fejezetben strukturáltan, modelltévé építve is láthatunk. Mindezt kiegészítik egy nemrég megjelent tanulmánygyűjtemény gondolatai, melyek más-más élethelyzetet villantanak fel a világ különböző részein megfigyelhető esélyegyenlőtlenségi helyzetek bemutatásával. A tanulmányok egy része a klasszikus esélyegyenlőtlenségi helyzetek mai példáit mutatja be, és ezen túlmutatóan rendszerszintű és társadalomfilozófiai elemzéseket is olvashatunk. Új megközelítések is megjelennek a kötetben: globális értelmezést kap az esélyegyenlőtlenség

kultúrák, országok és földrészek viszonyában. A tanulmányok a helyzetleírások mellett megoldási javaslattal is élnek. Ez a kiegészítő körkép is azt szeretné megerősíteni, hogy a társadalmi egyenlőtlenség és az azt feloldani kívánó inkluzivitás mennyire sokféle helyzetben és módon értelmezhető.

A következő fejezet az inklúzió előzőekben értelmezett fogalmát mint elméleti keretet boncolja tovább. A fogalom folyamatszintű értelmezésének célja, hogy alkalmassá váljon a mindennapok gyakorlati cselekvéseinek esélyegyenlőség-szemponturnak elemzésére, értékelésére. Egyben segíteni kívánja az inkluzív környezet kiépítésének folyamatát jól lehatárolható kritériumok megfogalmazásával. Az elemzési szempontsor az esélyegyenlőség szemléletén alapuló oktatási inklúziós modellekre épít. E mellett az inklúzióra mint soha véget nem érő fejlesztési folyamatra tekint, és a folyamat egyes rendszerszakszait tárgyalja. Rámutat arra, hogy a kölcsönös befogadás megvalósítása miféle bemeneti kritériumokat vár el, milyen feltételek biztosításával tartható fenn, illetve hogy mit tekinthetünk a folyamat egyes pontjain sikeres megvalósulásnak. A hármas egység és összetevői alkalmasak az inkluzivitást célzó fejlesztések minőségirányítási folyamatának támogatására. A rendszerleírás egyben megalapozza azokat a további lépéseket, melyek az inklúzió beágyazásához szükséges strukturális feltételeket, tartalmi horizontokat és a társadalmi cselekvések kereteit veszik majd számba.

A kötet harmadik része az inklúzió gyakorlati példáinak gyűjteménye az oktatáspolitikai és jogi szabályozás megjelenésétől az inkluzivitás hiányából adódó esélyegyenlőtlenségi helyzet bemutatásán keresztül többféle sikeres kiépítés tudományosan igazolt formájáig.

Elsőként a hazai oktatáspolitikai szociálisan hátrányos helyzetű célcsoportra vonatkozó megközelítéseit, majd a jogszabályi lehatárolás dilemmáit ismerhetjük meg. Ehhez kapcsolódik a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók létszámadatai változásának bemutatása makrostatisztikai adatokkal. A vizsgált csoport számára nyújtott szolgáltatások elemzése és az oktatáspolitikai húsz évének története egészíti ki a témát. Végül ebben a részben azt mutatjuk be, hogy melyek azok az elmúlt tíz esztendőben elindult és jelenleg is ér-

vényben lévő oktatáspolitikai intézkedések Magyarországon, amelyek a hátrányos helyzetű és/vagy a cigány gyerekeket, tanulókat célozzák. Írásunk az aktuálisan létező programok, szolgáltatások felsorolásával, valamint az inkluzivitás közös szálára fűzésével mutatja meg a gyakorlat felé vezető út jogszabályi biztosítékait.

A második részben egy kevésbé fókuszban lévő és sajátos élethelyzetű gyermekcsoport, a gyermekvédelemben élők esélyegyenlőségét, társadalmi inklúziós esélyeit ismerhetjük meg iskolázottsági helyzetüket figyelembe véve. A kérdéskör azért is aktuális, mert a gyermekvédelemben élők 2013-ban valamennyien bekerültek a halmozottan hátrányos helyzetű csoportba a köznevelésre is vonatkozó új jogszabályi kategorizálás szerint, így a bemutatott kutatás nem csak a szociális ellátórendszerrel nyújt képet, hanem arról is, hogy az oktatási szektorra milyen teendők várnak a család nélkül felnövők társadalmi inklúziójának támogatásában.

A következő fejezet az inklúzió – második fejezetben részletesen leírt – modelljét mint „lakmuszpapírt” használja. A fejezetben egy komplex kutatás inklúziófókuszú részeként az általános iskolák hátrányos helyzetű és roma/cigány tanulóinak eredményességét és ezzel összefüggésben a tanulói környezet tényezőit vizsgálta. Bizonyítást nyert, hogy az inkluzív környezet mutatóinak fejlettsége és a tanulói sikeresség között közvetlen kapcsolat mutatható ki. A vizsgálatba bevont és tanulói sikereket felmutatni tudó oktatási intézmények egyfajta modellek, az inkluzív környezet megvalósításának gyakorlati példái. A kutatás alapján leírtak egyben azt is igazolják, hogy az inklúzió nem csak elvi és stratégiai szinten megjelenő társadalmi idea, hanem a gyakorlati megvalósítása mérhető eredményekben is megjelenik.

E fejezet negyedik része rövid összefoglalót ad a kooperáció szociálpszichológiai szempontú megközelítéséről, mely része az inklúzió szemléleti keretének és egyben gyakorlati eszköze az inkluzív környezet megteremtésének. Láthatjuk, hogy a kooperativitáson alapuló inkluzív környezet sokoldalú kölcsönösséget rejt: kiterjed a pedagógus és a gyermekek, tanulók teljes közösségére. A fejezet kitér egy olyan vizsgálatnak az eredményeire is, mely egy felsőoktatási képzésen részt vett

pedagógusok témára vonatkozó tapasztalatait mutatja be. Igazolja, hogy az inklúzió szemlélete módszertani eszközökkel kiegészítve valódi sikereket hoz a pedagógusok és a diákok számára egyaránt.

A fejezet záró része az inklúzió témakörét vizsgálja a felsőoktatás területén. Az írás támaszkodik a felsőoktatásból indult „Inclusive Excellence” mozgalomának gondolataira, és a társadalmi befogadást célzó – előzőkben bemutatott – modell szemléletrendszere alapján elemzi a Pécsi Tudományegyetem Wlilocki Henrik Szakkollégiumát. Az első vizsgálat eredménye szerint a szakkollégium működésének bő évtizede alatt megszilárdította azokat a jellegzetességeket, amelyek az inklúzió szemléleti alapjait jelentik. A részletesen bemutatott három kutatás azt tárta fel, hogy a szakkollégiumban működő komplex támogató program sokrétű tevékenységgel miként teszi inkluzívabbá szolgáltatásrendszerét, ezzel segítve a több mint 30 hátrányos helyzetű, nagyrészt roma/cigány szakkollégista sikeres előrehaladását a felsőoktatásban. A második vizsgálat ezen belül a tudományos életbe való bevonódás mikéntjéről ad szemléletes képet, és eredményeivel igazolja, hogy megfelelő eszközökkel lehetséges az inklúzió érvényesítése a tudományos életben is. A harmadik kutatás a pszichológiában használt reziliencia fogalmát bekapcsolva elemzi a vizsgált szakkollégisták életútinterjúit. A bemutatott vizsgálaton keresztül láthatóvá válik, hogy az egyén – esetünkben a szakkollégisták – sikeres megküzdési képessége, 'lelki rugalmassága' (reziliencia) miként függ az inkluzív környezettől. Mindez rávilágít arra, hogy az inkluzivitás érvényesülése hogyan járul hozzá a sikeres iskolázatáshoz. A kötet záró része a pszichológia tudománya felé nyitással egyben hangsúlyozni szeretné, hogy az inklúzió szemléletének és gyakorlatának felismerése más tudományterületek számára is többletet hozhat. A fókuszban lévő inkluzív társadalmi cselekvések figyelembevétele újabb lehetőséget nyit a valamilyen szempontból hátrányban lévő egyének, csoportok sikeres társadalmi, iskolai megküzdési stratégiáinak sokoldalú értelmezése felé.

A kötet záró gondolatai a bevezetőre visszatérve és a kötet gondolatait összegezve fogalmaznak meg az inklúzióval kapcsolatos továbblépési javaslatokat. Mindezzel kívánja rá-

irányítani a figyelmet arra, hogy milyen lehetőségeket rejt az inkluzivitás szemléletének és gyakorlatának minél több területen való kiterjesztése.

Ez a kötet mint az inklúzió témaköréhez kapcsolódó írások szerkesztett változata, bővítve, közös gondolati szálla felfűzve szeretne egységes képet nyújtani a téma iránt érdeklődő, elkötelezett olvasók számára.

Az inklúzió értelmezési kerete

Ebben a fejezetben látni fogjuk, hogy a róka és a gólya történetének sajátos magyarázata nem csak színesítő kezdés volt a témánkhoz. Továbbra is tanmese, de most már arról szól, hogy egy adott történet mondandója és kimenete alapvetően függ a szereplők, illetve az értelmezők szemléletétől. Az ismert mese előszóban olvasott újraértelmezésének szemlélete maga az inkluzivitás, amely – többek között – a nyitottsággal jellemezhető partneri együttműködésen alapul. Mielőtt azonban rátérünk az inklúzió szemléletének részletes ismertetésére, visszanyúlunk az esélyegyenlőség témaköréhez, ahonnan az inkluzív szemlélet szükségességének felismerése ered. Az esélyegyenlőség főbb fogalmait pontosítva jutunk majd el – társadalmi és oktatási szempontból – az inklúzió lényegének megragadásához.

Esélyegyenlőség – méltányosság

Elsőként szembe kell néznünk a szakmai-tudományos diskurzus azon problémájával, hogy a kapcsolódó, napi szinten is használt fogalmak tartalma nem kellően tisztázott, így félreértésekre adnak lehetőséget¹. Az eltérések hátterében többek között különböző megközelítések állnak: értelmezhetjük a fogalmakat például jogi, szociológiai, társadalompolitikai vagy pedagógiai szempontból. De az eltérő politikai berendezkedés és világlátás is másféle megvilágításba helyezi az esélyegyenlőség fogalomkörét, fókuszait, tartalmát. A következőkben a témával foglalkozó tudományos diskurzus különböző nézőpontú megközelítéseinek áttekintésével, a főbb tartalmi elemek összegyűjtésével, valamint a mindennapokban megjelenő helyzetek mint példák segítségével kísérletet teszünk arra, hogy az esélyegyenlőség témakörének legfontosabb fogalmait egzaktt módon definiáljuk és általánosan elfogadott szemléleti keretbe helyezzük.

Az első fogalom az esélyegyenlőség² (equality), mely a demokráciákban alapvető követelmény és amely nélkül nem beszélhetünk jogállamról. Jogi szempontból tehát az egyenlőség egy olyan elv, amely az alkotmányban és magasabb szintű jogszabályokban rögzített. Egyben garancia arra, hogy a demokráciákban az alapvető jogok, valamint az emberi méltóság mindenki számára megkülönböztetés nélkül biztosított legyen. Az egyenlő jogok garantálása tehát egyenlő jogi státuszt teremt mindenki számára. Fontos azonban megjegyezni, hogy alapvető eltérések lehetnek a jogi státusz és a tényleges társadalmi helyzet között. Vagyis a valódi társadalmi egyenlőség csak azzal biztosítható, ha maga a jog is figyelembe veszi a fennálló egyenlőtleniséget, és az eltéréseket az egyenlőtleniségre tekintettel kezeli. Egy jogi forma vagy cselekedet akkor tekinthető önkényesnek, ha az egyenlő helyzetben lévőket egyenlőtlenül vagy az egyenlőtlen helyzetűeket ugyanúgy kezeli. A jogegyenlőség kialakítása során különböző szempontok szerint tekinthetünk valakit egy adott helyzetben egyenlőnek vagy egyenlőtlennek. Láthatóan az emberek közötti legnagyobb egyenlőtleniség társadalmi-szociális területen mutatkozik, ami a társadalmi javakhoz való hozzáférés egyenlőtleniségét, illetve a társadalmi javakhoz vezető utakon jelentkező egyenlőtleniségeket jelenti. Ennek hátterében olyan okok állnak, mint a tőketulajdonlási különbségek (beleértve a szimbolikus – kulturális, kapcsolati és szociális – tőkét is), illetve okként jelenik meg az eltérő társadalmi megítélés a nemi és a faji-etnikai-vallási csoportok között, illetve a fogyatékos személyekre vonatkozóan. Természetesen a demokratikus állam rendelkezik eszközökkel a társadalmi egyenlőtleniségek leépítésére. Az egyenlőség társadalmi szinten történő megteremtése kettősséget eredményez a szabadság szempontjából. Egyrészt szükségessé teszi a beavatkozást a szabadságba, mivel a korlátlan szabadság lehetetlenné teszi az egyenlőséget, másrészt azonban társadalmi egyenlőségről csak akkor beszélhetünk, ha a szabadság is megvalósul. Vagyis az adott társadalomnak és jogrendnek kell biztosítania mindenki számára az emberi méltóság védelmét és érvényesülését, valamint az egyén számára személyisége szabad kibontakoztatását.

A jogi értelmezéséből látható, hogy az esélyegyenlőség biztosítása kétféle megközelítést tesz szükségessé. Ezek a

megközelítések ma már fogalmi szinten is megjelennek: különbséget teszünk az esélyegyenlőség (equality) és az egyenlő esélyek³ (equity) biztosítása között. E szerint az esélyegyenlőség (equality) elsősorban az egyenlő hozzáférés azonos módon való biztosítását, más megközelítésben az egyenlő bánásmódot jelenti. Az egyenlő bánásmód alkalmazásával lehet megelőzni, hogy emberek és csoportok kirekesztődjenek a társadalomban fellelhető lehetőségekhez való hozzáféréstől. Vagyis az esélyegyenlőség (equality) azt a demokratikus társadalmi minimumot biztosítja, hogy senki nem kerülhet hátrányba valós vagy vélt egyéni adottságai vagy valamilyen csoporthoz tartozása miatt⁴. Ennek biztosítását célozza Magyarországon a 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról (továbbiakban: egyenlő bánásmódról szóló törvény), mely jogi garancia a kirekesztést eredményező – direkt vagy látens módon megjelenő – intézkedések, cselekedetek, mechanizmusok megelőzésére, megakadályozására⁵. Az esélyegyenlőség értelmezésünkben tehát azt jelenti, hogy a különböző személyeknek és csoportoknak lehetősége van másokkal közös térben⁶ és másokkal azonos módon és arányban hozzáférni információkhoz, tevékenységekhez, szolgáltatásokhoz, eszközökhöz stb.

Az esélyegyenlőség általános elveit, jogszabályban foglalt részleteit, valamint a fókuszban lévő célcsoportok magyarországi helyzetét összefoglaló tanulmánykötet (Varga szerk. 2013) egy-egy fejezetben szól az egyenlő bánásmódról szóló törvényben meghatározott, az esélyegyenlőség szempontjából kiemelten kezelendő célcsoportokról. Így részletes információt nyújt a mélyszegénységben élőkéről, a cigány/roma népességről, a gyerekekről, az idősekről és a fogyatékkal élőkről is. Mindezek mellett a kiadvány intézményi példákkal és útmutatóval segíti a települési önkormányzatokat a kötelezettségi körükbe sorolt helyi esélyegyenlőségi programok (továbbiakban: HEP) elkészítésében.

Az esélyegyenlőség jogi értelmezéséből is látható, hogy az egyenlő esélyek biztosítása sokrétű megközelítést kíván, és túlmutat az egyenlő bánásmód hétköznapi értelmezésén. Az angolszász „equity” kifejezés a „equality”-hez képest megjelenő különbséget hangsúlyozza. Arra utal, hogy a hátrányt okozó

különbségtétel kizárása szükséges, de nem elégséges feltétel a valódi esélyegyenlőség létrejöttéhez. Az elégséges feltételek kialakítása során figyelembe kell venni a társadalomban megmutatkozó különbségeket (méltánytalanságokat), és ezt ellensúlyozó intézkedéseket, cselekvéseket kell alkalmazni. A támogató eszközök és aktív cselekvés segítségével jön létre mindenki valódi hozzáférése, teremtődik meg egyenlő esélye. Vagyis tenni kell azért, hogy az egyenlőtlen helyzetben lévőknek is valóban lehetősége legyen a felkínált javakból részesülni.

A magyar nyelvben az „egyenlő esélyek” (equity) megnevezés nem kellően különül el az „esélyegyenlőség” (equality) fogalmától. Ez az oka annak, hogy az „equity” magyar megfelelőjeként a „méltányosság” került be a hazai – elsősorban pedagógiai – diskurzusba⁷. A nemzetközi szakmai diskurzus pedig egyre inkább elhagyja az esélyegyenlőség meghatározását, és a méltányosság (equity) fogalmkörébe sorolja mindazon tevékenységeket és a mögöttük meghúzódó szemléletet, mely valódi hozzáférést tud biztosítani a közös térben lévő minden személy számára.

Látható tehát, hogy önmagában még nem tekinthetjük esélyteremtő tevékenységnek az egyenlő bánásmódot, így szükséges különbséget tenni a látszat- és a valódi hozzáférés között. A valódi hozzáférést eredményező „méltányosság” fogalmába soroljuk az egyenlőtlen ellensúlyozása érdekében megvalósuló tevékenységeket. A fogalom kiterjed a társadalom bármely szegmensére, illetve minden olyan személyre és csoportra, akik valamilyen szempontból egyenlőtlen helyzetben vannak.

Az esélyegyenlőséghez kapcsolódó alapfogalmakat és társadalmi mechanizmusokat az elnyomás formái alapján is értelmezhetjük (Young 2014). Young a témával foglalkozó átfogó tanulmányában az elnyomás fogalmát kettébontva hagyományos értelemben egy hatalomban lévő csoport uralmáról beszél, míg strukturális megközelítésben ezen egy elnyomott csoport feletti uralmat ért, amikor az elnyomók és elnyomottak könnyen azonosíthatók. Napjaink értelmezése szerint a strukturális elnyomás kevésbé direkt és látványos, a mindennapi élet folyamatainak következményeként jelentkezik. Vagyis a strukturális elnyomás társadalmi igazságtalanságokat

jelent, amelyeket bizonyos csoport tagjai szenvednek el annak következtében, hogy a gazdasági, politikai és kulturális intézmények az igazságtalanságból következő egyenlőtlenségeket újratermelik. A strukturális elnyomás csoportokhoz kötődő fogalom, mivel az egyén az adott csoportba tartozása miatt szenved igazságtalanságot. A társadalmi csoport több mint emberek csoportosulása, mivel nem a közös tulajdonságok, hanem egyfajta identitástudat határozza meg, és különbözik egy másik csoporttól kulturális vagy egyéb értelemben. A csoport tagjainak hasonló az életmódja, és ebből adódóan egymással másféle kapcsolatokat építenek, mint más csoporthoz tartozókkal. A társadalmi csoportok strukturális elnyomását bonyolítja a különböző csoportok átfedése, illetve a több csoporthoz tartozás is. A csoportok folyamatosan változnak, újak jönnek létre és egyesek eltűnnek.

Az elnyomásra visszatérve, Young öt kategóriát különböztet meg. A „kizsákmányoláson” érti, amikor az elnyomott csoport „energiái” az elnyomó csoportra ruházódnak át és ott halmozódnak fel. Az osztályszintű kizsákmányolás mértéke a társadalmi osztályok közti szakadék mélységétől függ, mint például az etnikai csoport etnikai kizsákmányolása, mely az „alantas munka”⁸ fogalmán keresztül értelmezhető. Az oktatási rendszer és a munkaerőpiac diszkriminációs mechanizmusa is hozzájárulnak ezen egyenlőtlenségi helyzet fenntartásához. Másik példa a nemi kizsákmányolás, mely szerint a nők energiája gyakran észrevétlenül és elismerés nélkül a férfiak javára fordítódik, és ezzel ők növelhetik státuszukat vagy környezetük minőségét. A „marginalizáció” kategóriába azok az egyének tartoznak, akiket a munkaerőpiac nem tud, nem akar alkalmazni. A szerző felsorol néhány marginalizálódás szempontjából veszélyeztetett csoportot (tartós munkanélküli, etnikai háttérű, idős, fogyatékos, alacsonyan iskolázott, egyedülálló anya, börtönviselt stb.). A marginalizáció következményeként jelentkező anyagi depriváció különösen igazságtalan azokban a társadalmakban, ahol mások jelentős anyagiakkal bírnak. Bár a jóléti államok különböző juttatásokkal próbálják ezt ellensúlyozni, problémát jelent, hogy a szociális juttatások kedvezményezettjei élőködőként jelennek meg a társadalmi-politikai közbeszédben, továbbá, hogy az ilyen típusú

ellátások újabb egyenlőtlenségeket eredményeznek, mivel a segélyezették függőségbe kerülnek, jogaik csökkennek. Ez egyben azt jelenti, hogy nem képesek részt venni a társadalom életében, értékteremtéssel nem járulnak hozzá működéséhez és marginalizációjuk rögzül. A harmadik forma a „hatalomnélküliség”, mely a felsőfokú végzettségűek és a diplomával nem rendelkezők közötti különbséget jelenti. A hatalomnélküliek a társadalmi hierarchiában olyan pozíciókat tölthetnek be, melyek meggátolják képességeik fejlődését, illetve alacsonyabb lesz társadalmi presztízsük és ezzel összefüggő öntudatosságuk. Más oldalról tekintve minél iskolázottabb valaki, annál inkább kap másoktól tiszteletet, odafigyelést és megbecsülést. Mindez nem csak az iskolázottság függvénye, hanem megfigyelhető például a nemi és etnikai hovatartozás metszetében is. A „kulturális imperializmus” mint elnyomási forma során a társadalom többségi csoportja saját kultúráját tekinti normaként, és minden mást alsóbbrendűnek vél. Ez azt eredményezi, hogy a társadalom uralkodó csoportjának értékrendjét megjelenítő kulturális termékek terjednek el. Más csoportok ezzel szemben – láthatatlanul vagy sztereotipizált formában – a „másságot” képviselik. Ebben a helyzetben kialakul a kisebbségi csoportok „kettős tudata”. Az igazságtalanság abban érhető tetten, hogy az elnyomott csoport társadalmi tapasztalatai nem részei a domináns kultúrának, mely ráerőlteti az elnyomott csoportra saját tapasztalatait és elképzeléseit. Végezetül látható, hogy sok csoport szenved a rendszerszerű „erőszaktól”, mely lehet akár fizikai támadás, zaklatás, megfélemlítés, megalázás. Az erőszakos cselekedeteket a társadalmi kontextus teszi lehetővé, elfogadhatóvá. Az erőszak által fenyegetett csoport tagját nem cselekedetei miatt bántalmazzák, hanem azért, mert annak a bizonyos csoportnak a tagja. Mindezek magyarázatát nem egyszerűen a hatalom megtartásában vagy az elnyomottak megfélemlítésében kell keresni. A rendszerszerű erőszak hátterében az erőszakkal sújtott csoporttal szemben táplált gyűlölet, félelem és a hatalomvágy egyidejű kiélése áll. Az öt kategória lehetőséget nyújt az elnyomások összehasonlítására közös megjelenésük szűkítése nélkül. A kategorizáció így segíti a különböző csoportokat sújtó elnyomások kombinációinak megfigyelését, mely egyben az elnyo-

más erősségét is jelzi. Látható, hogy nem egyes csoportokra irányuló elnyomási formákról beszélhetünk, hanem olyan általános érvényű jelenségekről, melyek a különböző országokban más-más formában és csoportot érintően teremtenek esélyegyenlőtlenségi helyzeteket (Young 2014).

Az esélyegyenlőség és méltányosság kérdéskörét a társadalmi csoportok együttélése során megvalósuló különböző stratégiákban is megvizsgálhatjuk (Kozma 1993, Berry 2005). Az egyes társadalmi stratégiákban az esélyegyenlőség eltérő hangsúllyal jelenik meg. Időben előre haladva egyre elfogadottabban tartanak a demokratikus társadalmak az inklúzió irányába, háttérbe szorítva a többi, esélyegyenlőséget kevésbé érvényesítő szemléletet és cselekvést. Az egyik legelterjedtebb, évszázadokig hangsúlyosan megjelenő stratégia az asszimiláció, mely a különböző csoportok beolvasztását célozza a társadalom által preferált érték- és normarendszerbe. Az asszimiláció elsősorban a kulturális különbségek eltüntetését és az uralkodó kultúra hegemoniáját célozza. Ez a társadalmi stratégia elsősorban azon személyek és csoportok számára nyújt esélyeket, akik a társadalom által meghatározott kulturális vagy ideológiai sajátosságokat, szemléletet birtokolják, veszik át. Az asszimiláció esetén nem beszélhetünk valódi esélyteremtésről, mivel a megvalósuló társadalmi cselekvések nélkülözik a méltányosság alá sorolt, az egyéni és csoportosajátosságok figyelembevételére, megtartására irányuló jogokat. Az asszimiláció egyben kirekesztéshez (exclusion), illetve marginalizálódáshoz vezet azok esetében, akik nem tudnak vagy akarnak megfelelni a beolvasztó szemléletnek. A társadalom peremére kerülésnek (marginalizáció) reális lehetőségét rejtő uralkodó szemlélet – esetünkben az asszimiláció – szintén az esélyegyenlőség hiányát mutatja.

Az asszimiláció mellett megjelenő másik stratégia a szegregáció, mely elsősorban nem az egyéni és csoportosajátosságok beolvasztását célozza (bár esetenként azt is), hanem sokkal inkább az elkülönítést tartja hatékony eszköznek. A szegregáció – egyéneknek vagy csoportoknak valamilyen vélt vagy valós tulajdonság alapján történő elkülönítése a társadalom valamely szegmensében – már önmagában is esélyegyenlőtlenségi helyzetet teremt, és így gátat szab minden további méltányossági

cselekvésnek. A szegregáció „előszobája”, implicit cselekvések hasonló eredményt hozó jelensége a szelekció, mely elsősorban az oktatási rendszerekben figyelhető meg. Esélyegyenlőségi szempontból a szelekció megegyezik a szegregációval, hiszen a „kiválogatás” következtében létrejövő elkülönülés ugyanolyan élethelyzetet teremt a hozzáférés biztosítása és az attól való megfosztottság szempontjából. A felerősödött szelekciós mechanizmusokkal és szegregációs tendenciákkal szemben alakult ki az integrációs stratégia, mely deklaráltan a különböző helyzetű személyek és csoportok együttélését célozza. Esélyegyenlőségi szempontból azonban az integrációt jelentő beilleszkedés magában hordozza, hogy van egy olyan uralkodó csoport, amelybe integrálódik egy másik egyén vagy csoport. Mindez könnyen vezethet az asszimiláció felé, mivel a beilleszkedők óhatatlanul is feladják sajátosságaikat vagy azok egy részét. Az integrációhoz sorolják azt a fajta együttélést is, amikor a közös térben nem irányul figyelem valamennyi – legtöbbször éppen az integrált – egyén vagy csoport igényére, és így a méltányosság nem érvényesül. Ezt a jelenséget az oktatásban „rigid integráció” fogalommal jelölik, amely a különbségekből adódó hátrányokat felerősíti (Réthy E.-né 2004). Láthattuk, hogy társadalmi szinten pedig marginalizálódáshoz vezet az a folyamat, mikor a közös térben egyenlőtlen helyzetben lévők méltányos cselekvések nélkül kiszorulnak a javakból. A társadalmi stratégiák közül az inklúzió (kölcsonös befogadás) az, amely az esélyegyenlőség és méltányosság szemléletére építve eredményes megoldásokat kínál. Az inklúzió a hátrányt okozó megkülönböztetés tilalmát a valódi hozzáférést biztosító méltányos szolgáltatásokkal együtt alkalmazza annak érdekében, hogy a különböző csoportok és egyének sikeresen (esélyteremtő módon) együtt tudjanak élni.

Az esélyegyenlőség kérdésköre és a különböző társadalmi stratégiák megjelenése vizsgálható és vizsgálandó az intézményes nevelés (óvoda, iskola) világában is. A fogalomhasználatot áttekintve megállapítható, hogy a nemzetközi lehatárolás ellenére a hazai pedagógiai diskurzusban még mindig nem pontos az esélyegyenlőség és a méltányosság fogalmi közötti alapvető különbség. Az OECD-albizottság által 1997-ben készített jelentésben a következő módon határozták meg a fo-

galmat „Az oktatási méltányosság (equity) egy olyan oktatási környezetre vonatkozik, amelyben az egyéneknek módjukban áll, hogy képességeik és tehetségük alapján fontoljanak meg választási lehetőségeket és hozzanak döntéseket, s ebben ne sztereotípiák, egyoldalú elvárások és diszkrimináció befolyásolják őket. Ez az oktatási környezet nemre, etnikai hovatartozásra és szociális státusra tekintet nélkül gazdasági és társadalmi lehetőségeket nyit meg.” (Education and equity... 1997 id. Radó 2000a:345.)

Az előzőekben értelmezett esélyegyenlőség (equality) definícióból kiindulva az oktatási esélyegyenlőség önmagában csak azt jelzi, hogy senki sincs kizárva az oktatási szolgáltatások hozzáférési lehetőségéből. Ez elsősorban azt jelenti, hogy a közoktatás intézményeibe való bekapcsolódás lehetősége (vagy akár kötelezősége) biztosított mindenki számára. Magyarországon oktatási szolgáltatások megkülönböztetés-mentes elérését mint esélyegyenlőségi kritériumot a jog eszközeivel az előzőekben már említett egyenlő bánásmódról szóló törvény, illetve a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről (továbbiakban: köznevelési törvény) is biztosítja. A jogszabály elsődlegesen a direkt szegregáció ellen tud hatni, de szükséges az oktatás különböző területein megfigyelhető látens szelekciós mechanizmusokat is figyelembe vennie, ha az esélyegyenlőséget biztosítani kívánjuk. A szegregáció és szelekció elleni célzott intézkedéseket, illetve az ezek eredményeként létrejövő együttnevelési helyzetet oktatási integrációnak nevezzük. Vagyis az integráció esélyegyenlőségi szempontból azt jelenti, hogy a különböző személyeknek és csoportoknak lehetősége van másokkal közös térben és másokkal azonos módon és arányban hozzáférni információkhoz, tevékenységekhez, szolgáltatásokhoz, eszközökhöz stb. Ez a lehetőség azonban önmagában még nem feltétlenül vezet valódi hozzáféréshez. A „spontán” vagy „rideg” jelzőjű integrációs helyzetekben a fizikailag közös térben megvalósuló együttnevelés nem jár sikerrel – például a differenciáló tanulászervezés elmaradása miatt. Ennek több típusa, formája azonosítható⁹, lényegét tekintve azonban látható, hogy az oktatás területén is megtalálhatók esélyegyenlőséget hirdető, közös térben megvalósuló, de a méltányos szolgáltatásokig el nem jutó cse-

lekvések. Így válik az oktatási esélyegyenlőség által biztosított együttnevelés csak lehetőséggé – tényleges eredmények nélkül. A hiányzó méltányosság és a vele járó eredménytelenség következménye lesz, hogy az amúgy is törékeny esélyegyenlőség – jelen esetben az integratív nevelési forma – társadalmi támogatottsága csökken, és a hátrányban lévő csoportok esélykiegyenlítésének lehetősége megkérdőjeleződik. Ezeket a mechanizmusokat már a nevelésszociológia és a szociálpszichológia is vizsgálta: a társadalmi egyenlőtlenség újratermelődéseként (Bourdieu 1978) vagy az áldozat okolásaként leírva (Ryan 1974 id. Arató 2012).

Az oktatási esélyegyenlőtlenség háttérében álló okokat és megjelenésük jellemzőit a nevelésszociológia irodalma nemzetközi és hazai vonatkozásban is sokrétűen tárgyalja (Meleg szerk. 2003, Kozma 1997). E fontos terület részletes bemutatása nem célja e kötetnek, így csak azokra az elméletekre, társadalmi tényekre és mindenkori megjelenésekre utalok, melyekre a fókuszban lévő témák támaszkodnak. A téma magyarországi megjelenésének szempontjából fontos kiemelni az időszakonként megjelenő, „Jelentés a magyar közoktatásról”¹⁰ című kiadványt. A kötetek több évet felölelve külön fejezetben tárgyalják az oktatási esélyegyenlőtlenség és ez ezzel összefüggésben megjelenő „speciális”, „sajátos” tanulói igények hazai jellegzetességeit, kitérnek az esélyegyenlőség fogalmi változásaira, összegzően, adatokkal alátámasztva tárgyalják az adott időszak oktatási esélyegyenlőtlenségre vonatkozó jellemzőit, és nemzetközi kontextusba helyezve tesznek megállapításokat a magyar közoktatás helyzetéről (Cs. Czachesz–Radó 2003, Keller–Mártonfi 2006, Györgyi–Kőpatakiné Mészáros 2010). A szerzők a tanulói teljesítmények háttérében álló különbségeket veszik sorra, illetve bemutatják az egyenlőtlenségek ellensúlyozására az adott időszakban tett hazai oktatási beavatkozásokat, azok eredményeit, hiányosságait. A tanulói teljesítményekben kimutatható egyenlőtlenségek bemutatása során kitérnek a családi háttér és az iskolák eltérő tanulói összetételének hatásaira, a területi és települési, nemek közötti, nyelvi és kulturális, valamint egyéni különbségekre. A kötetben megjelenő vizsgálati szempontok láthatóan megegyeznek az esélyegyenlőség és méltányosság szemlélete szerinti kritériumokkal.

A méltányosság az emberi jogi megközelítésen túl az oktatási rendszerek sikerességének egyik kritériumaként is egyre inkább megjelenik. Az oktatásban megnyilvánuló méltányosság sokféle módon mérhető és jelentősége is más a különböző értelmezési keretekben. Ma már szerte a világon osztják azt a nézetet, hogy a hatékonyság, eredményesség és méltányosság metszetében helyezkedik el a minőségi oktatási környezet (Lannert 2004). A hatékonyság az oktatási ráfordításokat és megtérülésüket jelzi, az eredményesség a mérhető kimenetet mutatja, a méltányosság pedig a hatékonyság és eredményesség valamennyi tanulóra való kiterjedésének szükségességét hangsúlyozza. A minőségi oktatási környezet ezen hármas megközelítését – a kooperáció horizontális elveivel kiegészítve – az inkluzív nevelési környezet elengedhetetlen feltételeiként is értelmezhetjük¹¹. Az utóbbi évtized oktatási rendszereinek átfogó mérését végző PISA (Programme for International Student Assessment) vizsgálatok is folyamatosan kitérnek ebben a hármas egységben megjelenő minőségi mutatóra¹². Azokat az oktatási rendszereket tekintik példaértékűnek, melyekben az oktatásra történő ráfordítások (hatékonyság) tanulói teljesítményekben, kompetenciákban mérhető kimenetei (eredményesség) mindenkire kiterjednek (méltányosság), ami azt jelenti, hogy a társadalmi státusz alapvetően nem befolyásolja a tanulói teljesítménykülönbségeket¹³.

Kiegészíti a fentieket és ráirányítja a figyelmet az esélyegyenlőség és méltányosság oktatási rendszerben való biztosításának szükségességére az a nemzetközi projekt, amely az iskolavezetés felelősségét és lehetőségeit tárgyalja több tanulmányban¹⁴. A legújabb szakirodalmat felhasználva a szerzők számba veszik az esélyegyenlőség tartalmát filozófiai és oktatáspolitikai megközelítésben. Felvázolják az iskolavezetés modelljeit, és részletezik, hogy milyen összefüggés van a méltányosság biztosításának foka és a különböző vezetői típusok között. (Ward et al 2013, Schratz 2013). Kiemelik, hogy az iskolavezetés milyen megközelítéseket alkalmazhat az esélyegyenlőség elérése érdekében. Az újraelosztás (redistribution) szemlélete szerint törekedni szükséges arra, hogy a kevesebb egyéni és társadalmi tőkével rendelkezők is elérjék a fejlődésükhöz szükséges forrásokat. A felismerés (recognition) azt

jelenti, hogy a vezetés a különböző kultúrákat és egyéb sajátosságokat értékékként ismeri el, és különösen támogatja a diszkriminációjuk visszaszorítását. A részvétel (participation) biztosítja, hogy a különböző folyamatokba való bevonás segítségével a gyerekek felvérteződjenek a társadalmi részvételre és képesek legyenek alakítani a jövőjüket (Lumby 2013). A három megközelítés kölcsönös és egyidejű megjelenését gyakorlati példákkal is bemutatják a szerzők. Külön tanulmányt szentelnek az esélyegyenlőség gyakorlati megvalósításának, az inklúzió iskolai megjelenítésének (Mac Ruairc 2013). Ebben a legkorszerűbb megközelítésekre támaszkodva röviden vázolják az inkluzív iskolai modell tartalmát. Az iskolavezetés és a méltányos oktatás oktatáspolitikai szintű elemzését vállaló program jelentősége, hogy az esélyegyenlőség biztosítását célzó inkluzív környezet kialakításának és fenntartásának feladatát a kulcsszerepet betöltő intézményvezetőhöz rendeli. Ezzel támasztja alá, hogy az inkluzivitás kialakításának komplex folyamata és ezzel az esélyegyenlőség biztosítása csak akkor járhat sikerrel, ha az adott intézmény egészét áthatja, amire a vezető személye szolgál biztosítékul – függetlenül vezetői stílusától¹⁵.

Az inkluzivitás irányába nyitó és a méltányos szolgáltatások eredményeit felmutatni tudó intézményeknek más típusú, esélyegyenlőtlenségi helyzetet eredményező problémával is szembe kell nézniük. Az iskolai integráció gyakorlata, még ha sikeres is, erősíti a látens szelekciós mechanizmusokat, melyek háttérben társadalmi előítéletek állnak. A látens szelekció pedig további és nehezebben kezelhető esélyegyenlőtlenségi helyzeteket teremt a különböző iskolák, iskolatípusok között „leválogatással” (Lannert 2003). Magyarországon jellemzően a normál tantervű iskolák között alakulnak ki a magasabb társadalmi presztízsű családok által preferált intézmények, illetve az úgynevezett „cigányiskolák”. Az iskolákon belül a tagozatos oktatás mellett egyre inkább a „képesség szerinti” csoportbontás legitimálja a látens szelekciós mechanizmust. Kutatási adatok azt is mutatják, hogy a normál és eltérő tantervű¹⁶ iskolák tanulói között jelentősek a társadalmi és kulturális különbségek (Havas–Liskó 2004). A „Jelentés a magyar közoktatásról” 2006-os kötete (Halász–Lannert szerk., 2006) különböző hazai kutatásokra (Havas–Liskó 2004, Kertesi–Kézdi 2005b, Neményi 2004)

hivatkozva kiemeli, hogy a szegregáció különösen sújtja, valamint nyílt és burkolt szelekciós eszközökkel különíti el a roma/cigány tanulók nagy hányadát. További vizsgálatokat említve (Radó 2000b, Andor–Liskó 1999) a szerzők megjegyzik, hogy Magyarországon tovább erősödtek a rendszerváltást követően kialakult szelekciós mechanizmusok, melyek eredményeként az iskolák közötti különbségek tovább növelik a tanulók iskolai teljesítményének induláskor mért egyenlőtlenségeit (Keller–Mártonfi 2006). Az esélykiegyenlítés hazai helyzete az említett vizsgálatok óta nem javult, sőt, több friss kutatás is a szegregáció erősödéséről¹⁷ számol be (Kertesi–Kézdi 2009, Kertesi–Kézdi 2014, Varga J. szerk. 2015). A nemzetközi mezőnyben sem sikerült az első PISA-vizsgálatok (2000) óta igazán előre lépni azon országok felé (OECD 2013), melyek képesek az oktatási rendszer segítségével a családi háttértényezőkből adódó esélykülönbségeket minőségi oktatási környezettel ellensúlyozni, az elmaradásokat enyhíteni¹⁸.

De térjünk még vissza napjaink oktatási rendszere esélyegyenlőségi helyzetének elemzésétől – melyek elsősorban példaként szolgáltak – az általános megközelítéshez. Fontos még néhány olyan elméletre kitérni, amelyek leírták azokat a mechanizmusokat, melyekkel az oktatási esélyegyenlőségre törekvés során szembe kell nézni, és amelyeket kompenzálni szükséges. Az elméletek reflektálnak az iskolarendszerrel szemben megfogalmazott társadalmi elvárásokra, illetve azok elmaradására: a tudásközvetítő és szocializációs funkció mellett a társadalmi mobilitásban betöltött szerepre (Meleg 2003). Az oktatáskutatók vizsgálatainak egyik alapkérdése, hogy az iskola a társadalmi egyenlőtlenség újratermelődésének vagy kiegyenlítésének eszköze. A kérdésseltevés abból a tényből indul ki, hogy az iskolákban tanulók és családjaik társadalmi rétegződésben elfoglalt helye a lehető legkülönbözőbb. A válaszok pedig elsősorban azt taglalják, hogy mi jellemzi az iskola és az iskolát használók világát, és hogy ez a kettő mennyiben tud összhangban kerülni az egyes diákok vagy hasonló élethelyzetű diákcsoportok iskolai sikere, esélyegyenlőségük megvalósulása érdekében.

Az egyik fontos elmélet leszögezi, hogy az iskolarendszerben különböző mértékben megjelenő vagy megengedett

látens szelekciós mechanizmusok, illetve a tanulói „képességekben” mért eredményességek háttérében a családok által birtokolt és az iskola által preferált tőkefajták (pénz- és szimbolikus: kulturális, kapcsolati tőke) befektetésének különbsége húzódik. Ezáltal „az iskola a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésének legitimált eszköze” (Bourdieu 1978:281.) lesz, mivel a különböző társadalmi helyzetű családok iskolához való viszonya (habitusa) mint kulturális tőke határozza meg az iskolába való pénzbeli és szimbolikus tőkék befektetésének mértékét. Amennyiben a család érték- és normarendszerében erőteljesen megjelenik a hosszútávú iskoláztatás igénye, akkor képes és hajlandó folyamatos befektetésre az iskoláztatás során. Ez megjelenik már az iskolaválasztáskor, de végigkíséri az adott iskolafokot olyan módon, hogy a család a gyermeke iskolai előmenetelét folyamatosan nyomon követi, és kiegészítő oktatási szolgáltatásokat vesz igénybe az iskolarendszeren belül és mellette. Amennyiben a család történetében, kulturális tőkéjében az iskoláztatás nem kiemelt szempont, ezek a beruházások elmaradnak. Ez azt jelenti, hogy nem tud élni az iskolaválasztás és az oktatási szolgáltatások széles körével, és gyermekét mielőbb a munkaerő-piaci kilépésre készíti fel. Vagyis a hosszabb távú iskoláztatás az iskolához való viszony függvényében dől el az egyes családoknál. Bourdieu éppen erre a tényre hívja fel a figyelmet: manifeszt módon megjelenik az iskoláztatáshoz való egyenlő hozzáférés (esélyegyenlőség) a demokratikus társadalmakban, azonban látens módon a család kulturális tőkéje dönti el, hogy kíván-e, tud-e ezzel a lehetőséggel élni. Az esélyegyenlőség ez esetben nyilvánvalóvá teszi az oktatási rendszerbe való belépés és előrehaladás lehetőségét, azonban a nagyobb – elsősorban kulturális – tőkékkel induló családok egyre nagyobb előnyökre tesznek szert befektetéseik során. Ez azt eredményezi, hogy azok a családok, amelyek nem rendelkeznek az iskola által preferált tőkékkel, fokozatosan kilépnek az oktatásból: már a bemenetnél korlátozott a választásuk, az előrehaladáskor nem vesznek igénybe széles körű szolgáltatásokat, és a lehető legrövidebb idő alatt elhagyják a rendszert. A társadalmi közvélekedésben ez a mechanizmus úgy jelenik meg, hogy a magasabb társadalmi helyzetű, iskolai tőkebefektetésekkel élni tudó családok sze-

rint az iskoláztatás lehetősége mindenki előtt nyitott („esélyegyenlőség van”), és azok a családok a hibásak, amelyek nem élnek ezzel (ld. az áldozat okolása). Vagyis az egyenlőtlenségi rendszer újratermelődésének látenszen működő mechanizmusa segíti a társadalmi pozíciók átörökítését, és egyben a felelősséget áthárítja arra a csoportra, amely nem tudja a mobilitás iskolán keresztüli csatornáit kihasználni. Ezzel szemben csakis a folyamatosan működtetett méltányosság tud hatni, mely többletráfordítással segíti hozzá a hátrányban levőket az esélykiegyenlítéshez. Méltányosságot biztosít az oktatásban az inklúzió szemlélete mentén kialakított napi gyakorlat, mely eszközrendszerével¹⁹ pontosan azt célozza, hogy mindenki számára sikeres legyen az oktatás.

Az előzőekben meghatározott és az oktatási előrehaladásban kulcsszerepet játszó tőkefajtákon túl fontos figyelmet fordítani a szociális tőkére is. Az esélyegyenlőség biztosításának egyik lehetősége az egyének számára társadalmi közegében, családjukban elérhető szociális erőforrások minél nagyobb mértéke (Coleman 1997). Vagyis a szociális tőke a gyermek és a közvetlen környezetében különböző szerepeket betöltő felnőttek egymáshoz fűződő kapcsolatára utal. Mindez azt jelenti, hogy a gyermek környezetében lévő tőkefajták (gazdasági, kulturális, társadalmi) mint források elérhetősége, elérése alapvetően attól függ, hogy a gyermek milyen mértékű, erejű kapcsolatot alakít ki a különböző tőkefajták birtokosaival. A szociális tőke formáit tekintve különböző összefüggések mentén értelmezhető: így például a szülői szerepvállalás és a gyermek fejlődése közötti szoros kapcsolat vagy a gyermeket körülvevő felnőttek és kortársak által a gyermek felé közvetített fontosnak tartott értékek és normák rendszere, illetve a gyermek szociális környezetének megbízhatósága, hitelessége mentén. A szociális tőke minél nagyobb mértékű megléte, illetve összehangolt és egymást erősítő jellege szükséges ahhoz, hogy az egyén sikeresen haladjon előre életútján. A későbbiekben több gyakorlati példán keresztül fogjuk látni, hogy a szociális tőke hiánya (pl. gyermekvédelemben felnövők esetén) vagy megléte (pl. inkluzív szakkollégiumi közösségen keresztül) mit jelent a diákok iskolai sikeressége szempontjából. Külön írás részletezi majd, hogy a reziliencia²⁰ jelensége

sem független az ökoszociális környezetben lévő támogató személyek (mint szociális tőke) meglététől vagy hiányától. Mindezek felismerése az inklúzió irányába visznek bennünket, hiszen esélyegyenlőségi szempontból nem állhatunk meg a tőkefajták értelmezésénél, a tőkehiány problematikájának felismerésénél, és nem elégedhetünk meg a tény kimondásával, miszerint az iskola diszfunkciós működése a társadalmi egyenlőtlenséget újratermeli. A demokratikus szemléletű társadalmak ugyanis nem tarthatnak fent olyan intézményeket, melyek tudhatóan az egyenlőtlenségi helyzet újratermelését szolgálják és nem képesek a korlátok áttörésére. Éppen ezért – nem vitatva a társadalomban folyamatosan jelenlévő esélykülönbségeket – különösen fontos megtalálni azt a szemléletet és gyakorlatot, mely mentén a méltányos szolgáltatások valóban célba érnek, és ezáltal az esélyek közelítenek egymáshoz.

Az elméletek sorában új szemléletet hozott a „bikulturális szocializációt” leíró rendszer, mely az 1960-as, 70-es évek amerikai polgárjogi mozgalmainak időszakában a szegregációt felszámoló és az integrációs helyzetekkel szembesülő iskolák tapasztalataira épített²¹. Kiindulópontja, hogy a tanulók iskolai sikerességét vizsgálva figyelembe kell venni a családi szocializáció és az iskola viszonyrendszerét, valamint a két tér közelítése érdekében tett szükséges beavatkozásokat, melyek összességében fedik le az Adler által megalkotott bikulturális szocializáció fogalmát. (Forray–Hegedüs 1999). Az elmélet újszerűsége, hogy a családi (elsődleges) és az intézményes (másodlagos) térben történő szocializáció párhuzamos hatásrendszerére irányítja a figyelmet (1. ábra, 34. oldal). Eszerint az iskolai eredményesség, majd a társadalmi integráció sikeressége elsősorban attól függ, hogy a két szocializációs tér (családi és intézményes) között mekkora az átfedés. Az azonosságok és különbségek mibenlétét a terek kulturális összetevőiben lehet fellelni. Ez esetben a kultúra magában foglalja az adott térre jellemző és állandónak tekinthető értékeket, normákat, szabályokat, mindezek objektivizálódott tárgyait, valamint az átörökítésük során használt szocializációs, nyelvi szocializációs formákat és a büntetési és jutalmazási rendszert. A bikulturális szocializáció kettős folyamatának egyik része azt jelenti, hogy valamely kisebbségi csoport tagja beleszületik saját, eredeti

kultúrájába, és ennek jellemzőit nagyjából az indirekt szocializáció során mintegy észrevétlenül sajátítja el. A folyamat másik oldala a közoktatásba (óvoda, iskola) lépéskor kezdődik vagy azt megelőzően indul el például már a tömegkommunikáció hatására, amikor a többségi társadalom kultúrája is megjelenik szocializációs terepként a kisebbségi csoport tagja számára. E kettősség kapcsán a bikulturális szocializáció elmélete egyértelműen kinyilvánítja, hogy vannak olyan családi szocializációk, melyek kulturális tartalma kis átfedést mutat az iskolára jellemző kulturális térrel. Ezt azonban mint megoldandó – az esélykiegyenlítést kívánó – helyzetet kezeli: célul tűzi ki a két tér átfedésének szélesítését. A bikulturális mezőben résztvevők közös feladata a két eltérő tér kölcsönös megfeleltetése. Ebben a folyamatban az egyik fontos szereplő a méltányos szolgáltatásokat nyújtó „mediátor”, aki az iskolai kulturális térben otthonosan mozgó személy (például pedagógus). A mediátor kölcsönhatásba lépve, megismerve az eltérő kultúrájú elsődleges szocializációs teret, képes abból elemeket áttemelni az iskola világába, ezzel szélesítve az átfedést. A másik fontos szereplő a „transzlétor”, aki az iskolától eltérő kultúrájú elsődleges szocializációs térből érkezve már sikereket ért el a másodlagos (intézményi) szocializációs térben, és közössége számára képes kulturális elemeket közvetíteni az intézményi térből. Ezt hitelességéből adódóan teheti direkt közvetítéssel vagy észrevétlen mintaadással. Természetesen a bikulturális szocializáció kétirányú folyamata, a különböző kultúrák találkozása és kölcsönös megfeleltetése nem képzelhető el konfliktusok nélkül. Így az elmélet fontos része, hogy a bikulturális szocializáció sikerességének záloga a folyamatos és nyílt kommunikáció, valamint az együttműködés – mely már az inkluzív társadalmi közösség szemlélete felé mutat.

1. ábra. A bikulturális szocializáció adleri elmélete
(Forray–Hegedüs 1999)



Látható tehát, hogy az oktatási esélyegyenlőség témaköre szorosan kapcsolódik a családi és az intézményi szocializáció, valamint a köztük lévő kölcsönhatások megfigyelt jelenségeihez. A tőkefajtákon alapuló bourdieui, colemani elmélet, valamint Adler bikulturális szocializáció elmélete egyaránt felismerte ezt. Az elméleti megközelítések különbsége, hogy látnak-e lehetőséget az iskolában deklarált és rejtetten működő funkciók ellentmondásainak feloldására, illetve a valódi esélyegyenlőség biztosítására. Bourdieu egyértelműen amellett foglal állást, hogy az iskolarendszer a társadalmi egyenlőtlenség újratermelődének eszköze, és a háttérben megjelenő (általában a tőkefajták működésével leírt) folyamatok ezt beavatkozás nélkül megváltoztathatatlaná teszik. A bikulturális szocializáció elméletének megalkotója és követői már gyakorlati megoldásokat kínálnak az iskolai, intézményi rejtett mechanizmusok ellensúlyozására, melyek összességében a méltányosság fogalmkörébe sorolhatók. A méltányos cselekvéseket szorgalmazó bikulturális szocializáció elmélete elvezet az inkluzív megközelítésig, hiszen alapvetően az ökoszociális környezet kölcsönösen befogadóvá alakítását célozza mindkettő, mely kölcsönösségben a családi és intézményi tér közeledése jelenik meg. A bikulturális szocializáció inklúziós jellegét mutatja, hogy elengedhetetlennek tartja a közös térben lévő valamennyi szereplő aktív cselekvését, melynek segítségével a különbözőségek hangsúlyozása helyett egy minőségében új, befogadó kultúra jöhet létre.

A bikulturális szocializáció elmélete egy időben született a multikulturalizmus mozgalmával²². A világméretű mozgások eredményeként létrejött új diskurzus a társadalmi sokszínűség újraértékelését jelentette. Az újraértékelés során a hangsúly elsősorban a különbözőségekre helyeződött, melynek központi elemei a kultúra, az identitás és az ezzel kapcsolatos politikák. A multikulturalizmus alapértelmezéseit alapvetően az határozza meg, hogy – a fenti központi fogalmak mentén – miként viszonyulnak a társadalomban megjelenő különbözőségekhez. Így beszélhetünk „deskriptív” (leíró, tényként kezelő), „normatív” (új szabályok megalkotását sürgető) és „kritikai” (új, nyitott és közös kultúrát megalkotó) multikulturalizmusról (Feischmidt 1997). A multikulturalizmus hangsúlyozza a többkultúrájú társadalom esélyegyenlőség-szempon-tú kezelésének szükségességét, valamint az interkulturális pedagógia létjogosultságát, mely minden tanulóra kiterjedően kíván iskolai sikerességet biztosítani. Az esélyegyenlőség szempontjából éppen ezért a multikulturalizmus szemléletrendszerét és gyakorlati tapasztalatait is szükséges az inklúzió előzményeként, későbbi tartalmi elemeként kiemelni. A multikulturalizmushoz kapcsolódó kezdeti gondolatok a szocializációs terek kulturális eltéréseit a különböző nemzetiségekhez kapcsolódóan azonosítják be és erre építve javasolnak olyan cselekvéseket, melyek az asszimilációval (beolvastás) vagy szegregációval/szeparációval (elkülönítés/elkülönülés) szemben a különböző kultúrák értékelését és a közös kultúra létrehozását javasolják (Varga 2006). Később a multikulturalizmus szemléletrendszere is továbbhaladt a kezdeti nemzetiségi kultúra megközelítésén, és azon túllépve, az eltéréseket szélesebb nézőpontban megközelítve hangsúlyozta, hogy a társadalomban és az iskolában sokféle különbözőséget kell figyelembe venni.

Banks, a téma egyik legismertebb nemzetközi kutatója szerint a multikulturális nevelés fogalma megközelíthető úgy, mint elképzelés, mint reformmozgalom és mint folyamat. Amennyiben mint elképzelést tekintjük, akkor az esélyegyenlőség fogalmát jelenti, különös tekintettel a különböző etnikai és társadalmi csoportokból származó diákokra. Mindez a gyakorlatban egy olyan reformmozgalom hatására fejlődik, mely egyben az oktatási környezet megváltoztatását eredménye-

zi, beépítve rendszerébe a különböző kultúrák sajátosságait. A változás pedig folyamatként képzelhető el, mely a multikulturális nevelés ideája felé vezet (Banks 1997). Ma már széles körű irodalma van az eltérő multikulturális helyzetek leírásának, és a tématerületre irányuló – napjainkban is tartó – majd fél évszázados figyelem sokféle pedagógiai gyakorlattal gazdagította a sikeres megoldások tárházát (Torgyik szerk. 2008, Delpit 2007). Mindezek eredményeképpen a sokszínű környezetben rejlő lehetőségeket felismerve és értékelve lehetett a sikeresen működő rendszer kiépítéséhez szükséges összetevőket számba venni²³, melyekből kiindulva, azokat továbbgondolva alakítható ki az inkluzív környezet feltételrendszere.

A multikulturalizmus egyre szélesedő tapasztalatrendszerén keresztül eljutunk az inkluzív megközelítésig, mely megtartja a közös térben megvalósuló kölcsönös befogadás követelményét, azonban az eltéréseket nem szűkíti le kulturális jellemzőkre és az iskola világára²⁴. Az inklúzió figyelembe veszi mindazon további jellemzőket, melyek esélyegyenlőtleniséget eredményezhetnek, és természetükből kiindulva kompenzáló (társadalmi hátrányokat ellensúlyozó) vagy megerősítő (kulturális értékeket érvényesítő) cselekvéseket javasol az esélyegyenlőség biztosítása érdekében az iskolában és a társadalmi élet más területein. E mellett az inklúzió elsősorban a környezetre – és nem az egyénre – fókuszál, és a környezet hiányosságaként értelmezi az esélyegyenlőtlenégi helyzetek konzerválódását. Éppen ezért célként is a környezet tudatos átalakítását és folyamatos megújítását tételezi, hogy ezzel biztosítani tudja valamennyi résztvevő esélyegyenlőségét az eltérő sajátosságaikra, igényeikre és szükségleteikre történő sikeres reakálás során.

Láthatóan a társadalomtudomány kulcsfogalmai közé tartozik a diverzitás, mely kiterjed a kultúrán túl az etnikum, a nemek, az osztály, a vallás, az állampolgárság és az életkor kérdéskörére, illetve ezek interkulturális és globális interakcióban való értelmezésére. A legújabb szakirodalomban olvashatunk az esélyegyenlőtleniség és a kirekesztettség új formáiról – mint például az iskolai szelekció „bőrszín” alapján, a történelmileg azonosítható, illetve a napjainkban kialakult csoportok kirekesztése, a bevándorlók hátrányos megkülönböztetése stb.

–, melyek előidéztek, hogy világszerte egyre szélesebb körben, több tudományterület eredményeinek összehangolásával irányul a tudományos és szakpolitikai figyelem a globális sokszínűség, társadalmi igazságosság és inklúzió témakörére (Asumah–Nagel szerk. 2014). Egyetértünk az e területtel foglalkozó kutatók megállapításával, mely szerint ezek a témák számtalan kérdést vetnek fel, melyekre csak akkor lehet megoldást is kínáló válaszokat adni, ha globális keretekben mint pszichoszociális és kulturális összefüggésrendszert értelmezzük a kultúra, az etnikum, a társadalmi osztály, a nemek szerinti különbség és hovatartozás, a fogyatékoság, a vallás, a bevándorlás kérdéseit.

Fontos látni, hogy az esélyegyenlőtlenségi helyzetet leíró alkategóriák összemósódhatnak, szorosan összefüggnek, így társadalompolitikai rendszerekben és világméretű kontextusban szükséges őket vizsgálni, értelmezni²⁵. Lényeges tehát, hogy a problémaértelmezés ne álljon meg egy adott ország határainál, hanem szükséges összevetni a más országokra vonatkozó vagy az országok között megfigyelhető társadalmi igazságosságokat leíró ismereteket.

Az esélyegyenlőség kérdéskörének globális szintre emelését példázza az a tanulmány, amely feltárja, hogy milyen összetevők jellemzik a „globális észak” hatalmát a „globális déllel” szemben. A globális dél eszméjét olyan aktivisták fogalmazták meg, akik célja, hogy segítsék a dél számára a kollektív politikai és gazdasági identitás kialakulását. Az örszervezéshez látni kell, hogy a globális észak országai az északi félteke mérsékelt égövén találhatóak, kivétel ebben Új-Zéland és Ausztrália. A globális délhez tartoznak a déli féltekén elterülő országok, leginkább a trópusi és szubtrópusi övezetben található volt gyarmati országok. Itt a kivételek Dél-Korea, Tajvan, Szingapúr és hasonló technikailag fejlett államok. Szintén kivétel a gazdasági súllyal rendelkező Kína (Parameswaran 2014). Észak befolyása rendkívül nagy dél felett, azonban ennek tetten érése nehezebb, mint más, esélyegyenlőtlenséget eredményező, bárhol fellelhető jellemzőé mint pl. a kirekesztő cselekedetekéé²⁶. A globálisan értelmezhető különbségek által eredményezett privilégiumok érzékelhetők az északi polgárok előjogaiban az élet, a munka és az értékek területén. Fontos

azonban látni, hogy az egyenlőtlenségek felszámolása mindkét félnek kölcsönös érdeke, mivel közös erővel lehet csak felvenni a küzdelmet a mindenkit egyaránt fenyegető globális jelenségek (pl. klímaváltozás, környezetszennyezés, fegyveres konfliktusok) ellen.

Szintén globális szempontú – államok között meghúzódó – esélyegyenlőségi helyzetet figyelhetünk meg, ha Kína azon – nem csak gazdasági, hanem politikai és kulturális következményekkel is járó – stratégiáját vizsgáljuk, amelyet az afrikai államokkal szemben alkalmaz a nyersanyagok megszerzése érdekében (Asumah 2014a). Kína a nyersanyagokért cserébe kölcsönöket ad, azonban a „politikasemlegességet” hangsúlyozva nem várja el az emberi jogok, környezetvédelem érvényesítését, reformok stb. megvalósulását. Mindez komoly károkat okoz. A történetiségében és a különböző országokban eltérő módon, de hasonló jelenségekkel leírt folyamatot „jóindulati kulturális imperializmusként” értelmezhetjük, melynek veszélyei vannak. Ez ugyanis egy kizsákmányolásra épülő rendszer, mivel gazdasági szempontból Kínában jelenik meg a nyereség, míg az afrikai államok továbbra is nyomorban és instabilitásban léteznek. E mellett a kínai kulturális hatások asszimiláló hatással vannak az egyes afrikai országok nemzeti-kulturális értékeire. A „politikasemleges”, gazdasági kizsákmányolást jelentő és akkulturalizációt okozó – kínai modellen alapuló – kapcsolat tovább növeli a szakadékot, az esélyegyenlőségi helyzetet a gazdag és szegény államok között.

A globális megközelítés mellett azt is láthattuk, hogy interdiszciplináris, multiperspektívikus, illetve interszekcionális²⁷ megvilágításba kell helyezni az esélyegyenlőség kérdéskörét, új irányokat nyitva a XXI. századi értelmezéseknek és a sikeres társadalmi cselekvéseknek.

Inklúzió a társadalomban

Az esélyegyenlőség és méltányosság együttes biztosítása feltételezi az inkluzív (befogadó) társadalmi környezet meglétét és egyúttal eredményezi is azt. Vagyis a hátrányos megkülönböztetés ellen és az esélykiegyenlítés érdekében megvalósí-

tott társadalmi cselekvések önmaguk hordozzák az inklúzió ismérveit, és egyben hatékonyságukat, illetve eredményességüket az inklúzió mértéke határozza meg.

De mit is jelent az inklúzió? A fogalom az elmúlt két évtizedben sokféle értelemben volt használatos, így a következőkben azt járjuk körbe, hogy a vonatkozó irodalomban milyen tartalommal jelent meg. Látni fogjuk, hogy a társadalmi elvárásként megfogalmazott inklúzió egyre terjedőbb fogalma a széles körű használat miatt szorul pontosításra²⁸. A pontosítást az is szükségessé teszi, hogy az inklúzió értelmezése több szempontból módosult az elmúlt másfél évtizedben.

Az inklúzió történetiségének vizsgálatakor szembeűnik, hogy e fogalom használati köre – a nemzetközi kontextusban – kezdetben politikai tartalommal jelent meg, és elsősorban a szociálpolitikai megközelítést szem előtt tartva a fogyatékos-sággal élő gyermekek, tanulók sikeres intézményi nevelésének mikéntjére korlátozódott (Papp 2012). Vagyis azt az integratív (együttnevelő) óvodai, iskolai beavatkozást nevezték kizárólag inkluzívnak, amelynek során a környezet támogató módon alkalmazkodott az oda belépő eltérő igényű gyerekekhez, tanulókhöz. Az inkluzív nevelés e formájáról számtalan részletes tudományos elemzés és a gyakorlati tapasztalatokat összegző írás született a hazai irodalomban is – támaszkodva a külföldi forrásokra (Csányi–Zsoldos 1994, Csányi–Perlusz 2001, Kőpatakiné Mészáros 2004, Zászkaliczky szerk. 2013, Réthy E.-né 2013,). A csak kiragadott és további mérvadó írásokkal bővíthető tudományos művek sora hazánkban is megalapozta az inklúzió fogalmának széles körű terjedését – elsősorban a kezdetben használt szűkebb értelmezési keretben.

Ugyanígy hatással voltak az inklúzió terjedésére azok a fogyatékos emberek sikeres integrációját elkötelezetten képviselő tudósok és szakemberek, akik a döntéshozók szintjén is eredményesen képviselték a korszerű szemléletet. Ennek az esélyegyenlőségi érdekképviselőnek fontos mérföldköve volt a Salamancai Nyilatkozat 1994-ben, mely az „Oktatást mindenkinék” („Education for All”) mozgalom²⁹ részeként (folytatásaként) elsősorban a sajátos nevelési igényű (special needs) tanulókra fókuszált, de már megnevezett más jellemzőjű tanulói csoportokat is³⁰. A fogyatékos gyermekek inklúziójának,

inkluzív nevelésének sok részlete a vonatkozó hazai irodalomban megfelelően feltárt témakör. Ugyanígy sorra születnek nemzetközi diskurzusban is olyan elemzések, melyek újabb kiegészítésül szolgálnak a fogyatékossgal élők esélykülönbségeinek megértéséhez³¹.

Ha más célcsoportra vagy az oktatáson túlrá tekintünk, az inklúzió kiterjedéséről sokkal kevésbé találunk hazai írásokat. Éppen ezért e kötet csak utal a fogyatékossgal élők inkluzivitásának kérdéskörére³², de részleteiben azt a társadalmi szemléletet és ideát vizsgálja, mely az inklúzió más csoportokra való kiterjedését eredményezi. Az inklúzió szélesebb nézőpontú elemzését az is indokolja, hogy az utóbbi bő évtizedben e fogalom tudományos és szakpolitikai megközelítése szerte a világon több szempontból módosult. Az egyik változás, hogy jelentősen bővült a befogadás érdekében tett cselekvések fókuszában lévő személyek, csoportok köre – ahogyan ezt a Salamancai Nyilatkozat is már megelőlegezte. Folyamatos a célcsoportbővülés, amelynek során felfigyeltek arra, hogy a környezet személyre szabott megváltoztatása nélkül a fogyatékossgal élők mellett más csoportok is veszélyeztetettek a kirekesztési (exclusion) folyamatokban. Ennek következtében a befogadást sikeresen támogató tevékenységek – pl. az iskolai lemorzsolódás megakadályozása vagy különböző területeken a hozzáférés korlátainak lebontása – egyre inkább kiterjednek minden olyan egyénre, csoportra, akik valamilyen okból gyakorta kizáródnak az oktatásból vagy a társadalom más szegmenséből. A célcsoportbővülés indokait vizsgáló tudományos kutatások a vizsgált környezet sajátosságait figyelembe véve egyre szélesebb körben tárták fel az inklúzió szempontjából hátrányban lévők körét (Potts 2002, Williams et al. 2005, UNESCO 2009a, Asumah–Nagel szerk. 2014).

Az inklúzióhoz kapcsolódó kutatások eredményei és a gyakorlati tapasztalatok egyben láthatóvá tették, hogy a demokrácia egyik legfontosabb alapelve, az esélyegyenlőség érvényesüléséhez elengedhetetlen, hogy az adott terület működését szabályozó jogi dokumentumok megnevezzék a kizáróással veszélyeztetett csoportok széles körét és megfogalmazzák a kiemelt figyelem módját is. Így például az Európai Unióban az Emberi Jogok Európai Egyezménye (14. cikk) és a hozzá kap-

csolódó további jogi dokumentumok rögzítik a megkülönböztetés tilalmát, biztosítják az egyenlő bánásmódot, valamint meghatározzák többek között az irányelvek hatályát és a védett tulajdonságokat (Kézikönyv... 2011). Erre épül Magyarországon az előző fejezetben már említett egyenlő bánásmódról szóló törvény mint jogi alapdokumentum, mely az Alaptörvény általános esélyegyenlőségi követelményét bontja ki. Az egyenlő bánásmódról szóló törvény egyben azonosítja jellemzőik mentén azokat a csoportokat, akik társadalmi befogadását kiemelten szükséges kezelni, illetve megnevez 19 védett tulajdonságot³³. Emellett a törvény külön foglalkozik azokkal a csoportokkal, akik különösen érintettek az esélyegyenlőtlenességben, így a társadalomnak célzott beavatkozásokat kell tenni egyenlő hozzáférésük biztosítása érdekében. E csoportok magyarországi helyzetéről készült kötetben összefoglaló írást olvashatunk az őket sújtó előítéletekről (Bigazzi 2013), valamint a hazai jogszabályokban és stratégiákban való nevesített megjelenésükről (Orbán 2013a, 2013b), továbbá statisztikai adatokra támaszkodó helyzetleírásokban megismerkedhetünk azzal az öt kiemelt csoporttal – mélyszegénységben élők és cigányok/romák (Cserti Csapó–Orsós 2013), gyerekek (Szemenyei–Végh 2013), nők (Kokas–Lakatos 2013a), idősek (Kokas–Lakatos 2013b), fogyatékossgal élők (Horváth 2013) – akik egyben az inklúzió szempontjából is fókuszban vannak.

A kizáródással veszélyeztetett csoportokat az esélyegyenlőséget célzó törvényekből kiindulva határozzák meg a különböző területekre vonatkozó jogszabályok és stratégiák. Ezekkel a csoportokkal kiemelten foglalkoznak az inklúzió témakörével összefüggésbe hozható kutatások, melyek feltárják hátrányokat vagy elemzik sikeres befogadásuk mikéntjét. A tudományos kutatások és a társadalompolitikát meghatározó jogi dokumentumok mellett szélesítik és gyakorta újradefiniálják az inklúzió szempontjából érintettek körét mindazon programok is, melyek célzottan a kizáródások ellensúlyozására jönnek létre. Érdekes példa erre a SIS Catalyst³⁴ elnevezésű nemzetközi projekt résztvevőinek fogalomhasználata. A projekt az ifjúsági korosztály társadalmi kizáródását megakadályozó különböző támogató programok közötti kapcsolódáshoz a veszélyeztetett célcsoport azonosítására új meghatározást alkotott. A Local

Defined Minorities (LDM) meghatározás alatt azon „kisebbségben” lévő személyeket értik, akik az adott helyen és időben támogatás nélkül kimaradnak a sikeres előrehaladásukat biztosító szolgáltatásokból, információkból. A célcsoport szélesítésének ugyanezt a folyamatát tapasztalhatjuk egy napjainkban megjelent tanulmánykötet írásaiban is, mely szerte a világon gyűjti össze az inkluzivitás hiánya miatt kizáródó csoportokat, illetve a társadalmi kirekesztésük konkrét okait (Asumah–Nagel szerk. 2014).

A célcsoport bővülése mellett további változás, hogy az inklúziót – az oktatási környezetből továbblépve – társadalmi szinten is egyre inkább fontos szemléletként értelmezik (social inclusion), ezzel felváltva és kiegészítve a társadalmi integráció fogalma alá sorolt megközelítést (Percy-Smith szerk. 2000, Atkinson 2002, Kalocsainé Sánta–Varga 2005, Giambona–Vassallo 2013). Az integrációt felváltó inkluzív megközelítés hátterében az az egyre demokratizálódó szemléleti változás áll, mely leginkább a kölcsönösséggel jellemezhető. Láthatunk az esélyegyenlőséggel foglalkozó áttekintésben, hogy az integráció olyan folyamatot jelent, melyben a hangsúly azon a személyen van, akinek a társadalom segíti a beilleszkedését. A beilleszkedést azonban nem feltétlenül azzal támogatja, hogy maga is változtat a feltételrendszerén – ezt sokkal inkább a beilleszkedőtől várja el. Ezzel szemben az inklúzió szemléletének az a lényege, hogy a befogadás fókusza magán a környezeten van. E nézet szerint, amennyiben a környezet kellő módon tud reagálni a benne lévők igényeire, szükségleteire, akkor mindenki kölcsönös befogadása sikeres lesz.

A tudományos diskurzusban megfigyelhető integráció/ inklúzió megközelítés-váltás megjelent a társadalompolitika területén is. A háttérben az ezredfordulón az az útkeresés állt, amellyel Európa a különböző csoportok sikeres együttélését és erre építve a gazdasági fejlődés növekedését kívánta elérni. Az Európai Unióban szükségszerűnek látták deklarálni a társadalmi környezet befogadóvá alakításának fontosságát, így a „social inclusion” fogalmát jogi és stratégiai dokumentumokban a „Lisszaboni stratégia” elindulása (2000) óta használják³⁵. Mindez tovább erősítette az inklúzió széles körű értelmezését és egyúttal hozzájárult a fogalomhasználat terjedéséhez is.

Az inklúzió/exklúzió fogalom történeti alakulására szemléletes példát nyújt az a kötet, amely Birmingham oktatási rendszerének alakulását, átalakítását ismerteti (Potts szerk. 2002)³⁶. Az angliai városban néhány év alatt széles körben elterjedt az a befogadó szemlélet, mely elsőként az oktatásban jelent meg. Az átalakulási folyamatot nyomon követő kutatócsoport szerint kezdetben az inklúzió fogalmának szűk körű értelmezése összekapcsolódott a fogyatékos gyerekekkel mint célcsoporttal, vagyis a „speciális igényű tanulók” (children with special needs) oktatásával³⁷. Ugyanekkor már jelen volt az exklúzió fogalma, mely kizárólag „fegyelmi szabályok megszegéséből adódó eltanácsolás az oktatási intézményből” értelemben volt használatos. Látható volt az is, hogy ezek a fogalmak a megjelenésük időszakában még szoros kapcsolatban voltak a napi gyakorlattal. A birminghami fogalomhasználatban a kilencvenes évek közepétől már érzékelhető volt a változás. Egyik oldalról az exklúzió jelentéstartalma bővült: a fogalmat ettől kezdve „társadalmi kirekesztés”-ként (social exclusion) használták. Így jóval átfogóbban fedte le az emberek részvételére vonatkozó társadalmi korlátozás megjelenési területeit, így emelve a fogalomkörbe a szegénységet vagy a tizenévesek problémáit. Ennél is erőteljesebb átalakulás jellemezte az inklúzió fogalmát, mely nem csak bővülést, hanem szemléletbeli váltást is eredményezett. Az új szemlélet szerint az integrációból eredő inklúzió amennyiben csak a sztereotipizált tanulói identitás egyes vonásaira (például „csökkent képesség”, „etnikai hovatartozás”) koncentrálnak, akkor a fogalmat óhatatlanul negatív irányba szűkíti. A szűkítés egyben a befogadással ellentétes szemléletet sugall, hiszen az inklúzió lényege, hogy az emberek sokszoros és összetett identitással rendelkeznek. További problémát okoz, ha az inklúzió összekapcsolódik egy-egy leértékelő címkével, például „speciális nevelési igényű”, „hátrányos helyzetű” vagy „roma”, „bevándorló”, mivel ez a kategorizálás egy különös ellentmondásként jelenik meg. A kölcsönös befogadás – az ellentmondás megszüntetéseként – magával vonja az osztályba sorolás feloldását, és ezzel egyidejűleg a sokféleség minden aspektusának felismerését, méltányolását és felértékelését jelenti. Az inklúzió további értelmezéséhez – ahogy a birminghami kutatók is tették – szükséges a kultúra fo-

galmának a vizsgált kontextusban való tisztázása. Esetünkben a kultúra egy olyan állandónak tekinthető életmóddal azonosítható, mely csoportokra osztja az embereket, generációk között öröklődik, és egyben hozzájárul az identitás meghatározásához. A kultúra közvetítője a nyelv, alapját jelentik az értékek, valamint a hozzájuk kapcsolódó explicit és implicit szabályok. A befogadó kultúra arra a felismerésre ösztönöz, hogy a különböző életmódok és identitások létezhetnek egy időben és egy helyen, és hogy a közöttük létrejövő kommunikáció gazdagító lesz mindenki számára. Az inklúzióhoz szorosan kapcsolódó fogalom a közösség mint az emberi kapcsolatoknak a családi kötelekeken túlmutató sajátos variációja, amelynek hosszan tartó és közös érdeklődés az alapja. A közösségek és a kultúrák egymást kölcsönösen fenntartják: az inklúzió szemlélete és gyakorlata különösen érdekelt a sokszínűséget ötvöző közösség alkotásában és fenntartásában.

Az angliai példához hasonló fogalmi változást figyelhetünk meg más európai országok megközelítéseiben is. Az egyes országok példájában közös elem, hogy az inklúzió kezdetben mindenhol a fogyatékos gyermekek integrációs nevelésének hatékonyabbá tételeként jelent meg, és csak később terjedt ki további célcsoportokra, valamint oktatáson kívüli területekre is. Az egyes országokban született – sok esetben gyakorlati – megközelítésekből azokat az elemeket mutatjuk be, emeljük ki, amelyek fontos részét képezik és összegző tartalmát adják a ma használt inklúzió fogalomnak. A rövid áttekintésben így nem átfogó, összehasonlító elemzést fogunk látni, sokkal inkább azokat az összetevőket ismerhetjük meg, amelyek elvezetnek az inklúzióhoz mint újszerű szemléleti kerethez.

Németországban az inklúzióval kapcsolatos első tudományos írások még az eredeti (fogyatékossgal élők) célcsoportra fókuszáltak. A fogalmat és megjelenését közvetlenül az integráció néven összefoglalt társadalmi cselekvésekből eredeztetik, és 2002 óta használják – elsősorban az angolszász irodalom alapján. Ebben az évben jelent meg ugyanis Andreas Hinz témát meghatározó tanulmánya³⁸ (Hinz 2002), mely mérföldkövet jelentett a fogalomváltási folyamatban³⁹. Hinz írása az integrációt tág fogalomként definiálja: ha valami jó, haladó vagy támogató, akkor az integratív is egyben. Ezzel szemben

az inklúzió meghatározásakor megpróbál ennél konkrétabb lenni. Úgy látja, hogy az inklúzió nem más, mint az integráció optimalizált és bővített értelmezése. A szerző szerint a legfontosabb különbség, hogy az integráció csoportokba oszt, osztályoz, míg az inklúzió egy heterogén nagycsoportról beszél. Ennek a heterogén közösségnek a sikeres működésében az együttélés és az együtt érvényesülés a lényeg.

Ausztriában az inklúzió fogalmának terjedésében a Németországban elindult fogalomátalakulási folyamat, valamint a Salamancai Nyilatkozatban foglaltak játszottak fontos szerepet⁴⁰. Hinz és munkatársai által leírtakra támaszkodva az inklúzió az integráció gyakorlati megvalósításának minőségi eszközeként jelent meg. Az osztrák szakemberek fontos megállapítása, hogy az inklúzió fogalmának előterében nem emberek és csoportok egyesítése áll, hanem az individualitás általános elfogadása az egységben. Azt is kiemelik, hogy az inklúzió egyre inkább felváltja az integráció fogalmát. Az integráció jelentése ugyanis az a folyamat, mely során az addig kirekesztett személyeket vagy csoportokat be kell fogadni, integrálni egy nagyobb csoportba vagy a társadalomba. Ebben az értelemben az integrációnak az a szemlélete, hogy az embereknek két típusa van: a valamilyen „hiányossággal” rendelkező és az anélkül élő. Véleményük szerint a „hiányossággal élő” csoport befogadása az integráció. Az inklúzió ezzel szemben azt a felfogást osztja, hogy ez a két csoport nem létezik, hanem valamennyi ember különböző képességű és különböző lehetőségekkel rendelkezik. A közös térben történő együttélés (kölcsonös befogadás) erre az egyénekben megjelenő sokszínűsége történő hatékony és eredményes reagálás.

A franciaországi írások az inklúziót egyszerre folyamatként és célként értelmezik, mely folyamatban a különbözőség értékelése vitathatatlan tény⁴¹. Kiemelik, hogy a különbözőség lehet univerzális, kulturális vagy egy adott kontextus által meghatározott. Az inklúzió a folyamatosan változó társadalommal foglalkozik oly módon, hogy az miként alkalmazkodik a különbözőségekhez és milyen módon harcol a diszkrimináció, illetve a kirekesztés ellen. A franciaországi értelmezés a kirekesztő társadalmat tekinti problémának és nem a társadalmi folyamatokból kizárt egyént. Fontos megállapítás, hogy az inklúzió

megvalósításához kettős megközelítés szükséges. Egyrészt az egyént kizáró korlátok felszámolása érdekében a társadalomra kell koncentrálni, annak befogadóvá válását szükséges cselekvésekkel biztosítani. E mellett a társadalmi kirekesztéssel veszélyeztetett személyekre, csoportokra is oda kell figyelni, segítve őket befogadásuk érdekében tett tevékenységeikben.

Olaszországban⁴² az inklúzió fogalma egyet jelent annak elősegítésével, hogy minden személy – függetlenül a saját lehetőségeitől, adottságaitól – egyenlő bánásmódban részesüljön, ne dolgozzon vagy éljen szegregált helyen, és legyen meg a szabad választási joga, illetve részvételi lehetősége mindabban, ami őt megilleti. Társadalmi vonatkozását tekintve az inklúzió a különböző képességű személyek emberi jogainak védelméért való cselekvés. Ez a cselekvés azt jelenti, hogy az eltérő képességet nem úgy kezelik, mint egy betegséget, hanem mint a környezet és a személyek tulajdonságai, jelleme közti kapcsolatot. A törvényhozás és politika területén pedig egyet jelent azzal, hogy a politikai közösség nyit afelé, hogy befogadja a különböző származású állampolgárokat, anélkül, hogy ezeknek a „különböző embereknek” asszimilálódniuk kellene egy feltételezett etnokulturális egységbe.

Spanyolországban az inklúzió nem más, mint a különbözőség olyasfajta elfogadása és értékelése, amely hozzátartozik az alapvető emberi jogokhoz⁴³. Az inklúzió szempontjából a heterogenitás nem számít különleges jelenségnek, sokkal inkább természetes velejárója az emberi közösségeknek és a társadalomnak. Az inklúzió fogalmát társadalmi befogadásként értelmezik, mely szerint egy olyan folyamatról beszélhetünk, amely biztosítja, hogy minden ember hozzáférjen az anyagi javakhoz és egyéb lehetőségekhez. Ez biztosítja, hogy teljes mértékben részt tudjanak venni a gazdasági, a társadalmi és a politikai életben. Az inklúzió ebben a megközelítésben szorosan összefügg az integráció, a kohézió és a társadalmi igazságosság fogalmával.

Kanadában több mint egy évtizede szervezik az inklúziót fókuszban tartó hálózatot („Inclusion Network”)⁴⁴. Számos ország intézménye, civil szervezete és kutatója kapcsolódott be a hálózatba és foglalkozik az inkluzivitás terjesztésével tanácsadás, konferencia és egyéni fejlesztés révén. Megfogal-

mazásuk szerint az inklúzió mindenkiről és mindenkinek szól. Közösséget képez és megtanít együtt élni különböző emberekkel. Nem a másságot vagy az akadályozottságot próbálja megszüntetni, hanem feltárja az egyéni képességeket, és lehetőséget nyújt ezek kibontakoztatására és alkalmazására egy közösségben. A különbözősége ez a hálózat és a hozzá kapcsolódó intézmények, szakemberek nem hátrányként, hanem lehetőségként, pozitívumként tekintenek. Véleményük szerint az inklúzió alapvető feltétele az egészséges, boldog és sikeres életnek.

Az Egyesült Államokban az inklúzió és a diverzitás fogalma kezdetektől összefonódott. Az inklúzió fogalomhasználatában itt is az integráció volt az előzmény, az inklúzió annak változása során terjedt el⁴⁵. Az európai példákhoz képest az USA-ban sokkal hangsúlyosabban jelent meg a különböző etnikai csoporthoz tartozó őslakos vagy migráns csoportok beilleszkedésének⁴⁶, majd társadalmi befogadásának kérdésköre. Éppen ezért a multikulturális megközelítés is itt figyelhető meg a leg hangsúlyosabban akár a tudományos írásokat, akár intézmények, szervezetek cselekvéseit tekintjük (Banks 1997, Torgyik 2008, Kymlicka 2012). Napjainkban az „Inclusive Excellence” új fogalma jeleníti meg a sokszínűség, méltányosság, befogadás, kiválóság mint négy alappillér tartalmi egybefonódását (Williams et al. 2005). Erről az új fogalomról egy későbbi fejezetben részletesebben olvashatunk.

Visszatérve az esélyegyenlőség kérdésköréhez, megállapíthatjuk, hogy minden társadalomban vannak egyenlőtlen helyzetben lévő személyek és csoportok. Az egyenlőtlen helyzetek felismerésére és ellensúlyozására irányulnak a valódi esélyegyenlőséget célzó méltányossági intézkedések és cselekvések. A méltányosság fogalommal összefoglalt társadalmi beavatkozások csak akkor hoznak eredményeket, ha maga a társadalom egyre befogadóbbá válik. Az átalakulási folyamat kölcsönható jellege megmutatkozik abban, hogy a befogadó társadalom irányába való elmozdulásra mint fejlődési folyamatra pozitívan hatnak a sikereket felmutató esélyegyenlőségi cselekvések. Fontos a fejlődési folyamat során azt is hangsúlyozni, hogy a befogadás (inklúzió) a társadalom egészének oldaláról tekint az egyenlőtlenégi rendszerre olyan szemléleti

keretet kialakítva, amelyben a társadalom kizárási, kizáródási kényszerei megszűnnek.

Napjainkban a „társadalmi inklúzió” (social inclusion) – a fogalom komplex megközelítése és korszerű szemléletmódja révén – a tudományos és szakpolitikai diskurzusban egyre inkább kiegészíti, mintegy felváltja az esélyegyenlőség fogalmakörét. Láthattuk a történeti áttekintésből, hogy a társadalmi inklúzió kiindulópontja az az esélyegyenlőséget célzó tartalmi beavatkozások sora volt, mely az elmúlt évtizedekben integráció (beilleszkedés) néven terjedt el. Ez a megnevezés azonban azért szorult módosításra, mert az integráció során az addig kirekesztett személyeket vagy csoportokat egy nagyobb csoportba (például a társadalomba) kell befogadni. Ebben az értelemben az integráció csoportosítja az embereket, és a „valamilyen „hiányossággal” rendelkezőkre, az ő társadalmi beilleszkedésükre fókuszál. Az inklúzió fogalma egy új megközelítést hozott: az integrációval szemben azt a felfogást osztja, hogy a társadalom „hiányossággal” azonosítható csoportosítása ilyen módon nem létezik. Az inklúzió heterogén csoportról beszél, ahol az együttélés, közös érvényesülés kap hangsúlyt. Láthattuk azt is, hogy a társadalmi integráció fogalmát váltó inklúzió háttérében demokratizálódó szemléleti változás áll, mely a különböző egyének és csoportok kölcsönösséggel jellemezhető kapcsolatát hangsúlyozza. Az „beilleszkedő” alkalmazkodását elváró egyének és csoportok beilleszkedési folyamata helyett a befogadás fókusza magán a környezeten van. A társadalmi befogadás nézete szerint amennyiben a környezet kellő módon és mértékben képes igazodni valamennyi személy igényeihez és szükségleteihez, akkor az együttélés sikeres lesz. Vagyis az inkluzivitás elsődlegesen az ökoszociális környezet befogadóvá válását célozza úgy, hogy az egyes személyek, csoportok kirekesztését, kizáródását megakadályozó beavatkozásokat helyezi középpontba. Más oldalról nézve a társadalom bármely szegmensében megvalósuló együttélés az inklúzió érvényesülése esetén kölcsönös befogadást jelent, az együttérvényesülés pedig az egyénekből megjelenő sokféleségre történő hatékony és eredményes reagálást. Éppen ezért az inklúzió értelmezése egyszerre folyamat és cél, melyben a különbözőség vitathatatlan tény. Ez a különbözőség pedig

univerzális, kulturális vagy egy adott kontextus által meghatározott tényezőktől függ. Az inklúzió a változó társadalommal foglalkozik oly módon, hogy az miként alkalmazkodik a különbözőségekhez, és milyen módon harcol a kirekesztés ellen. Az inklúzió eléréséhez pedig kettős megközelítés szükséges: a kizáró korlátok felszámolása érdekében a társadalomra és a kirekesztett személyekre egyidejűleg kell figyelmet fordítani. Az inkluzív szemlélet a különbözőség és sokszínűség elismerését mint alapvető emberi jogokat szem előtt tartva teszi.

Az esélyegyenlőségi megközelítést kiegészítve megvalósulásának tartalmi elemeivel jutunk el ahhoz a szemléleti kerethez, melyet összefoglalóan inklúziónak (kölcsonös befogadás) nevezünk. Tovább bontva a fogalmat, elmondhatjuk, hogy az inklúzió egy olyan tudatosan működtetett társadalmi hatásrendszer, mely az exklúzió (kizárás) ellentétes irányú folyamatként képes az egyének és csoportok kirekesztését, kirekesztődését megátolni és a valódi értelemben vett hozzáférést biztosítani a társadalmi lehetőségekhez, javakhoz. Az inklúzió a kultúrák és közösségek kategorizálásmentes nézetén alapul, ahol a kölcsonös befogadás egy soha be nem fejeződő folyamat, állandó munka egy ideálért, amikor a társadalomban tapasztalható kizárási kényszerek eltűnnek.

Inkluzív pedagógiai környezet

Az inklúzió társadalmi érvényesítésének egyik legfontosabb terepe az oktatás. Szemlélete szerint a befogadó társadalom alapvető forrása a közösség oktatásának, maga az oktatás pedig több mint az iskoláztatás – cselekvés a közösséggel, a közösségben, a közösségért⁴⁷. Ahogyan az inklúzió fogalma, úgy az inkluzív pedagógiára vonatkozó szemlélet is sokszínű a különböző országokban. A vizsgált országokban azonban látható az is, hogy az elmúlt években egyre csökkennek a szemléleti különbségek, és a gyakorlatba ültetéshez is számtalan példát kaphatunk. Az országokon röviden végighaladva ismét kiragadott megközelítések alapján fogjuk áttekinteni az inkluzív pedagógia sajátosságait, tartalmi elemeit.

Elsőként ismét Angliából indulunk ki, és nézzük meg az inkluzív oktatás megjelenését. Az indulás az Egyesült Nemzetek által megfogalmazott Egyezményhez köthető⁴⁸. Az Egyezmény deklarálta minden gyermek számára azt a jogot, hogy ne szenvedjen semmilyen hátrányos megkülönböztetéstől, így jogalapot és lehetőséget teremtett a sajátos nevelési igényű (special needs) tanulók befogadására⁴⁹. Ahogyan erről az az előző fejezetben is szó volt, az iskolai inklúzió a fogyatékossgal élő gyermekek, tanulók sikeres együttneveléséhez vezet vissza. Az első definíció szerint az inkluzív nevelés azt jelentette, hogy minden gyereknek joga van a többségi osztályban tanulni, ahol a pedagógusok és az iskola tanulói arra töreksenek, hogy eltöröljék a határokat és az akadályokat a speciális oktatást igénylő tanulók előtt. Ennek eredményeképp a sajátos nevelési igényű diákok a közösség teljes értékű tanulóiként bontakoztathatják ki egyéni képességeiket és alkotó tagokká válhatnak⁵⁰. Ez a megközelítés, még ha kezdetben csak a sajátos nevelési igényű gyermekekre fókuszált, nagyban különbözik a korábbi, integrációs nézőponttól, mely a tanulók hátrányára koncentrált, és arra törekedett, hogy beolvassa őket a többségi osztályba. Az inkluzív nevelés alapelve, hogy a tanulók saját képességeikhez mérten vesznek részt az oktatásban, és az iskola kötelessége, hogy így fogadjon el minden tanulót (Armstrong 2001). Az inkluzív nevelés célként tűzi ki a szegregáció és a kirekesztés megszüntetését, és célcsoportját bővítve kimondja, hogy mindenkinek egyenlő joga van a tanuláshoz képesség, nem, nyelv, jövedelem, fogyatékossg, szexualitás, bőrszín, vallási vagy etnikai hovatartozástól függetlenül (Potts szerk. 2002). Hangsúlyozza, hogy a tanulást érthetőbbé és közvetlenebbé kell tenni, főleg a kirekesztődésben veszélyeztetettek számára. Az inklúziós folyamat részeként értelmezi a szükséges oktatáspolitikai intézkedéseket, valamint a tanterv, az iskolai szokások és az iskolakultúra átalakítását. Úgy látja, hogy az átalakítás olyan légkört eredményez, ahol különböző képességű tanulók érdekei találkoznak⁵¹. Az angliai kutatók azt is kiemelték, hogy a valódi befogadás szemléletét és szándékát egyaránt korlátozhatja, ha az inklúzió csak az oktatásszervezés szintjén jelenik meg, míg tartalmában beolvasztó szemléletű. A beolvasztás iskolai megtestesítője a tananyag és a tanítási mód, amennyiben

elvárja az uralkodó kultúrának való kizárólagos megfelelést. Az idézett birminghami kutatás szerint az eredményes részvétel és az inkluzív kultúrák fejlődése szempontjából szükséges a beolvasztó (asszimilatív) szemlélet átalakulása⁵².

Németországban az inkluzív pedagógia a pedagógia egyik ágaként az emberi különbözőségek megbecsülésére és elfogadására helyezi a hangsúlyt az oktatásban és nevelésben⁵³. Az inkluzív pedagógia mint jelenség lassan terjedt el, amit a német oktatási rendszer alapvetően szelektív jellegével lehet magyarázni. Értelmezésükben az inkluzív pedagógia magától értetődőnek tartja a diákok különbözőségét, nem nehézségként tekint rá, hanem öröndetes tényként kezeli, mely csak gazdagíthat egy társadalmat. Felsorolásukban az emberi különbözőségek számos módon nyilvánulhatnak meg, mint például: eltérő testi és szellemi adottságok, illetve képességek, szociális, kulturális, nyelvi és etnikai háttér, szexuális érdeklődés, valamint politikai és vallási meggyőződések. Úgy látják, hogy az inkluzív pedagógia toleranciát kíván, mely alapvetően egymás elfogadásában és megbecsülésében ölt testet. E szerint minden diák, függetlenül a képességeitől, egyenjogú tagja az iskolai közösségnek. Éppen ezért az inkluzív pedagógia – az integratív pedagógiával ellentétben – nem bontja csoportokra a diákokat, nem kategorizál. Az inkluzív pedagógia megközelítésében nem beszélhetünk fogyatékos-sággal és a fogyatékos-ság nélkül élők-ről vagy tanulási nehézséggel rendelkezőkről és nem rendelkezőkről. Az inkluzív iskolában a heterogén tanulói csoport van a fókuszban, mely a diákközösségekbe tartozók egyéni tulajdonságait értékeli, figyelembe veszi. A német inkluzív pedagógia legfontosabb építőeleme ezek szerint a szintézis jelensége, mely szerint nem a „másnak” kell helyet teremteni az iskolákban, hanem a különböző jellegű iskolákat kell eggyé – inkluzívvá – tenni. Ez azt is jelenti, hogy az együtt-tanulást és az egyéni tanulást kell mindenki számára a megfelelő oktatás kereteibe vonni (Frühaufer 2008).

Ausztriában az inkluzív pedagógia mint a pedagógia új területe jelenik meg, melynek fő elve a diverzitás (sokféleség) az oktatásban és nevelésben⁵⁴. Az inkluzív pedagógia hívei abból a tényből indulnak ki, hogy a különbözőség általános és természetes tény. Fő elvük, hogy nem tekintik a gyerekeket

„másnak” vagy „másfélének”. Véleményük szerint a tanuló-csoportot sok különböző gyermek egysége alkotja, akik valamilyen szinten mindannyian támogatásra szorulnak. Pedagógiai nézőpontjuk, hogy a tanárnak megfelelő kompetenciákkal kell rendelkeznie ahhoz, hogy minden gyerekkel képes legyen együtt dolgozni. Az inkluzív pedagógia legfőbb feladata, hogy az eddig különálló pedagógiai tudományágakat és speciális didaktikákat összekösse, és létrehozzon egy általános pedagógiai rendszert. Ezzel olyan terület nyílik meg, mely azt a célt szolgálja, hogy megteremtse a befogadó iskolai légkört, melyben minden gyerek jól érzi magát. Vagyis az osztrák megközelítésben az inkluzív pedagógia a diákok személyes igényeinek maximális figyelembevételére fókuszál az oktatás során, melyhez elengedhetetlen pedagógusok megfelelő kompetenciája, hogy minden egyes gyermeket hatékonyan be tudjanak vonni a tanulás folyamatába (Luciak–Biewer 2011).

Franciaországban az inkluzív iskola fogalma elsősorban azon az etikai elven nyugszik, mely kimondja, hogy minden gyermeknek joga van normál iskolába járni (Plaisance et al. 2007). Ez az elv a különféle egyéni, szociális vagy kulturális tulajdonságokkal rendelkező diákokra egyaránt vonatkozik. Nem rangsorolni akarja a gyerekeket, hanem éppen a különbözőség elfogadására törekszik. Éppen ezért hangsúlyozza, hogy az iskola légkörének olyannak kell lennie, hogy senkit ne bélyegezzon meg. Továbbá kiemeli, hogy a diákok sikeres együttnevelése érdekében a tantervnek és az alkalmazott módszereknek figyelembe kell venni a tanulók egyéni eltéréseit. Megállapítja azt is, hogy az inkluzív iskola létrejöttéhez számos feltételre szükség van, és az integrációtól alapvetően különbözik abban, hogy ezeket a feltételeket más szinteken teremti meg. Az integráció tekintetében a körülmények inkább a gyerekeken múlnak, mivel tőlük várják az iskolához való alkalmazkodást, és egyéni segítséget is általában csak a tananyagban való elakadáskor kapnak. Ezzel szemben az inkluzív nevelés elsősorban az iskolától várja az átalakulást; olyan új szemléletű és gyakorlatú intézmény és közösség létrejöttét, mely sikeresen képes figyelembe venni a diákok különbözőségét. Ezzel járulva hozzá minden diák befogadásának eredményességéhez, a tanulmányi akadályok kiküszöböléséhez.

Spanyolország oktatási rendszerében az inklúzió a kilencvenes években jelent meg szorosan kötődve a Salamancai Nyilatkozathoz. A spanyolországi kiindulópont megegyezett a nyilatkozat alapelvével, mely szerint az oktatási rendszert úgy kell megreformálni, hogy az kielégítse minden diák igényét, függetlenül annak fizikai, szellemi, szociális, lelki, nyelvi vagy egyéb más állapotától (UNESCO, 1994). Az inkluzív nevelés a spanyolországi megítélés szerint olyan nézőpont, mely a különbözőségeket értéknek tekinti, ezzel gazdagítva a tanítás és a tanulás folyamatát. Az inkluzív oktatás számára azt jelenti, hogy egy adott közösségben minden gyerek együtt tanul, függetlenül szociális, kulturális hovatartozástól vagy fogyatékoságától. Az inkluzív iskolákban minden diák olyan oktatásban részesül, amely alkalmazkodik az egyéni szükségletekhez, és az iskola azokra a diákokra is figyel, akik nem rendelkeznek speciális oktatási szükségletekkel. Hangsúlyozza, hogy a hagyományos pedagógiai nézőpont a tanulót úgy helyezi a középpontba, hogy kijelöl egy 'specialistát' a tanuló mellé. A hagyományos fejlesztés diagnosztizálásra épül, de az egyénre szabott programban egyedül vesz részt a tanuló. Ezzel szemben az inkluzív pedagógiai nézőpont az intézményt helyezi a középpontba, és ezzel összefüggésben veszi számításba a diák egyéni sajátosságait. Az inkluzív iskola az együttműködést próbálja megvalósítani, oktatási stratégiákat dolgoz ki, és nem elkülönítetten, hanem normál tantermi kereteken belül nyújt segítséget a diákoknak. Vagyis az inkluzív iskola minden egyes tanulóknak megadja a lehetőséget, hogy éljen a tanuláshoz való jogával, úgy a normál oktatási folyamaton belül próbálja megteremteni a közös fejlődés lehetőségét. A megvalósításnak több fontos pillére van. Az egyik, hogy az oktatók fel legyenek készülve az ezzel járó kihívásokra és a tanterv a diákcsoporthoz igazítható legyen. Elengedhetetlen az is, hogy az intézmény és közössége (működők, diákok, szülők) kellően bevonódjanak és elköteleződjenek az átalakulás kivitelezésére. A közös siker eléréséhez a többirányú kommunikáció járul hozzá: tanár–diák, tanár–tanár, iskola–szülők között. Kiemelik azt is, hogy az iskola–szülő kommunikáció esetén ez kétszintű: a formális és informális kommunikáció egyaránt szükséges⁵⁵.

Az európai körképet zárva érdemes kiemelni azt a friss kutatást, amely – a megélénkült migrációs folyamatokkal összefüggésben – azt vizsgálta, hogy az Európai Unió társadalmi befogadást és kohéziót célzó elvei miként jelennek meg az uniós országok iskoláiban. (Rutkowski–Rutkowski–Engel 2014) A vizsgálat azt tárta fel, hogy az inkluzív pedagógiai környezetből vajon következik-e a betelepülő diákok „bizalma” a fogadó ország felé, megerősödik-e jövőbeli állampolgári szerepvállalásuk⁵⁶. A 24 országot áttekintő kutatás több fontos megállapítást is tett, mely az inkluzív intézmény hatását bizonyítja a vizsgált kérdésben – az intézmény falain túl és hosszabb távra kivetítve is. Érdekes látni, hogy azok az első generációs bevándorlók, akik kevésbé iskolázott és rosszabb anyagi háttérrel rendelkeznek, pozitívabban tekintenek a befogadó országra, mint jobb helyzetben lévő vagy második generációs migráns társaik. Kimutatható volt az is, hogy ezt az attitűdöt – mindhárom csoport esetén – a tanár–diák kapcsolatok erősen befolyásolták. Azok a tanulók, akik jó tanár–diák viszonyról számoltak be, úgy gondolták, hogy nagyobb a befolyásuk az iskolai élet irányítása fölött, és inkább részesének érzik magukat az iskolai közösségnek, és emiatt jobban bíznak a társadalom más intézményeiben is. Láthatóan a tanulmány hangsúlyozza a tanár kulcsszerepét a bevándorló diákok közösséghez tartozás érzésének kialakításában. Amennyiben ez a közösség az inkluzivitás jellemzői mentén működik, akkor a kölcsönös befogadás attitűdje segítségével a tanárok hiteles közvetítőivé válnak az adott társadalom érték- és normarendszerének, és ugyanakkor a diákok hozott értékeikkel, valamint aktív bevonódással helyet találnak maguknak az iskolában, majd a társadalom egészében.

Az Egyesült Államokban a diverzitással összefüggésben beszélhetünk az inkluzív nevelésről, és már a hetvenes években – az afroamerikaiak szegregált oktatásának megszűnését követően – ráirányult a figyelem a heterogén összetételű tanulói csoportokkal kapcsolatos új szemlélet és gyakorlat szükségességére. Egy későbbi fejezetben részletesen fogunk olvasni az integrált tanulói közösségben tapasztalt problémák megoldásaként itt megszületett kooperatív tanulászervezésről. A diverzitás iskolai megjelenését sikerrel kezelő mozgalom az

előző fejezetben bemutatott multikulturális nevelés szemléletén nyugszik, melynek több évtizedes iskolai gyakorlata bizonyítottan hozzájárul a nyitott és együttműködő kultúrák és közösségek megteremtéséhez (Banks 1997, Boreczky 1999, Forray– Cs. Czachesz–Lesznyák 2001, Torgyik 2004). E kötet nem tud vállalkozni a multikulturalizmus negyvenéves irodalmának áttekintésére és az inklúzió témájára történő felfűzésére, mert az egy önálló vizsgálatot igényelne. Azt azonban fontos leszögezni, hogy az inkluzív nevelés tagadhatatlanul merített az interkulturalitás széles körű tapasztalataiból, ezzel is bővítve a kölcsönös befogadást elősegítő eszközrendszerét (Varga 2006). Napjaink irodalma az Inclusive Excellence (inkluzív kiválóság) szemléletével a sikeresen működő sokszínű tanulási környezet (diverse learning environments) kialakításának és működtetésének szükségességét hangsúlyozza (Hurtado et al. 2012). Ez a szemlélet nem megoldandó problémaként tekint a heterogén csoportra, hanem felismeri a benne rejlő lehetőségeket és azok kiaknázását célozza. Ezt a környezet teljes körű átalakításával – „barátságossá tételével” – kívánja elérni, ahol a sokszínűség értéket és helyet kap a mindennapokban, ezzel fejlesztve valamennyi résztvevőt. Nem vitatja azonban, hogy a heterogén összetételű osztálytermi párbeszéd során sokféle nehézséggel kell szembenézni, és ehhez kulturális érzékenységgel és szociális kompetenciákkal szükséges felvérteződnie⁵⁷ a tanároknak és a diákoknak, mely kompetenciák az iskolán túli életükben is hasznosak lesznek (Young–Davis–Russel 2014).

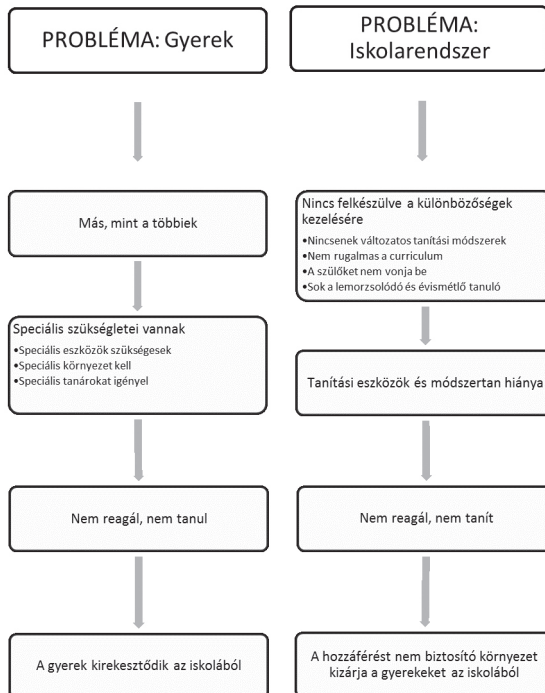
Mint arra korábban már utaltunk, különösen a fogyatékossgal élő célcsoportra vonatkoztatva a hazai irodalom is bőséges tárházat nyújt az inkluzív nevelés megértéséhez. A témában a közelmúltban megjelent „Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere” c. összefoglaló kötet (Réthy E.-né 2013) rendkívül alaposan járja körbe az elmúlt 20 esztendő vonatkozó tudományos és gyakorlati tapasztalatait – megmaradva a sajátos nevelési igényű gyermekek és tanulók körénél. A szerző tudatosan nem lépett túl a választott tanulói csoporton, hiszen egy korábbi tanulmányában a különböző kultúrák találkozása mentén a roma/cigány gyerekek iskolai helyzetének leírását már megtette (Réthy E.-né 2004). 2004-ben a szerző az az inkluzív iskolai nevelést részletesen bemutatva pa-

radigmaváltást javasol az eddigi iskolai stratégiákkal és gyakorlattal szemben. Ez az új szemléleti megközelítés – hasonlóan az angliai birminghami példához és merítve a nemzetközi tapasztalatokból – a roma/cigány diákokat nem címkézéssel (másságuk, deficitjeik megnevezésével) kategorizálja, hanem minden tanulót egyéni entitásként kezelve javasol pedagógiai ellátást a sokrétűen megjelenő nevelési szükségletekre. A tanulmány kiindulópontja, hogy az inkluzív iskolai szolgáltatások oktatásszervezési kerete a heterogenitás alapelvén nyugszik. Tartalmi jellemzői között hangsúlyosan jelenik meg a kirekesztés elleni küzdelem, a nyitott, befogadó légkör, az együttműködés valamennyi formája (tanár–tanár, diák–diák, diák–tanár, tanár–szülő viszonylatokban), a tevékenységorientált oktatási formák (illeszkedve a gyermekközpontú és alternatív pedagógiai gyakorlatokhoz), az egyéni képzési terven alapuló és egyéni szükségletekhez igazodó differenciáló oktatás, valamint a sokrétű értékelési módok alkalmazása és a hagyományos pedagógiai szerepek változása (tanár-, diák-, szülőszerep). A szerző azt is kiemeli, hogy az inkluzív iskola egy folyamatosan fejlődő rendszer, mely rendszer adott ponton való állapotának minősége kritériumok mentén leírható le. A kritériumok között szerepel például a decentralizáció mértéke, a nyitott szervezeti formák alkalmazása, a tanítás-tanulás eszközrendszerének széles tárháza, az iskolavezetési és tanári professzionalizmus, a tanulói különbségek inkluzív szemléletű értelmezése, a minőségfejlesztés, valamint az iskola működtetésének jellegzetességei (feltételek, ellátottság, jogi szabályozás, társadalmi környezet). A tanulmány rendkívül korszerű megközelítéssel írta le az inkluzív iskola modelljét, és az inkluzivitás érvényesítésének szükségességét hangsúlyozva Magyarországon az elsők között lépett ki abból, hogy az inkluzív pedagógia célcsoportját elsődlegesen a fogyatékos gyermekek képezik.

A következő fejezetben majd látni fogjuk, hogy az ezredfordulót követő időszakban a hazai oktatáspolitikai egy olyan Integrációs Pedagógiai Rendszert (IPR) indított el a közoktatás intézményeiben a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók együttnevelésének támogatására, mely rendszer tartalma és ismérvei nagy átfedést mutatnak az inkluzív iskolával szemben elvárt kritériumokkal.

Mielőtt összegezzük a különböző országok inkluzív pedagógiára vonatkozó megközelítéseit, tekintsük át azt a helyzetértékelő (2. számú) ábrát, mely az UNESCO szakmai közösségének gondolatait megjelenítve két nézőpontot mutat be. Mindkettő középpontjában a sikertelen diák áll, azonban az első, hagyományos megközelítés a tanulóból eredezteti a problémát, míg az új szemlélet az iskolarendszer hiányosságaira irányítja a figyelmet. Jól látható az összevetésből a két nézőpont közti különbség, amennyiben a második oszlopban megjelenített új nézőpont a hagyományos megközelítést elhagyva a befogadás szempontjait jeleníti meg és nézőpontváltást javasol az inklúzió fókuszán keresztül.

2. ábra. Az oktatás inklúziófókuszú megközelítése
(forrás: UNESCO 2005:27.)



Az ábra 2005-ben született, azonban az inklúziós szemlélet teljes áttörése mind a mai napig nem következett be. Egy nemrég született tanulmány az inkluzív pedagógia fogalmkörének megközelítéseit a téma alpműveinek összehasonlító elemzésével, majd erre építve egy mikroutatás eredményeire támaszkodva tárgyalja⁵⁸ (Makoelle 2014a). Az írás elsősorban azt hangsúlyozza, hogy az inkluzív pedagógiának mind a mai napig nincs egységesen elfogadott és elterjesztett fogalomértelmezése, és ez kihat a gyakorlatba ültetésre is. Ez egyben azt is jelenti, hogy egyesek a „teljes inklúzió” lehetőségét is megkérdőjelezzik, mivel hiányoznak a stabil (konszenzussal elfogadott) elméleti és gyakorlati támpontok. Az alábbi összevetés éppen ezt a helyzetet mutatja be két, létező inklúziós szemlélet és gyakorlat mentén.

Az inkluzív pedagógia hagyományos, stratégiaorientált nézőpontja	NÉZŐPONT	Az inkluzív pedagógia konstruktivista megközelítése
<p>Speciális igények:</p> <p>Az egyes diákok olyan személyre szabott figyelmet kapnak a közös iskolában, mint egy speciális iskolában.</p>	SZEMLÉLET	<p>Teljes inklúzió:</p> <p>A tanár minden diák egyedi pedagógiai igényére a közös térben képes sikeresen reagálni.</p>
<p>Stratégiaorientált:</p> <p>Ismerni kell a tanárnak a speciális szükségletű tanulókra vonatkozó stratégiákat.</p>	TANÁRI FELKÉSZÜLTSG	<p>Kreatív-rugalmas oktatás:</p> <p>A tanárnak a változó kontextushoz kell alkalmazkodni és a tanulói igényeket figyelembe venni tevékenységei során.</p>
<p>Pozitívizmus/behaviorizmus:</p> <p>Tanár, aki megfelelő stratégiákkal hat a diákok viselkedésére.</p>	FÓKUSZ	<p>Konstruktivizmus:</p> <p>Diák, aki saját tanulási folyamatán tevékeny hozzájárulással halad.</p>
<p>A problémát a diákok eltéréseiben és a megoldást ezek korrigálásában látja.</p>	PROBLÉMA	<p>A problémát a rendszerben és a megoldást ennek átalakításában látja.</p>

<p>A behaviorizmus elvrendszere mentén a tanulóra egyénileg hat a differenciálás eszközrendszerével, de nem ad a diák számára választási lehetőséget. Passzív-befogadó tanulás, memorizáló diák.</p>	<p>MÓDSZERTAN</p>	<p>Sokféle pedagógiai eszköz alkalmaz (különösen a kooperatív tanulást), melyek beágyazódnak a tanulók interaktivitásába és bevonódást eredményeznek. Felfedező tanulás, jelentésteremtő diák.</p>
---	-------------------	---

A fenti összevetés kifejtésében a szerző – a legfrissebb kutatásokra alapozva – megerősíti, hogy a hatékony és eredményes inkluzív pedagógia (vagy az inklúzió „teljessége”) olyan szemléletet és hozzá kapcsolódó eszközöket, tevékenységeket jelent, amelyek alapvetően a tanulási részvételt, a teljes bevonódást szorgalmazzák – megváltoztatva a teljes tanulási környezetet. A diákokat tanító tanárról a fókusz a diák igényeire sikeresen reagálni tudó környezetre kerül – melyet a pedagógus a diákokkal közösen alakít befogadó szemléletével és széles körű módszertani eszköztárával. (Makoelle 2014a)

Az egységes szemlélet és gyakorlat felé elmozduláshoz járulnak hozzá az UNESCO 2005-ben kiadott irányelvei, melyek összefoglalták és megerősítették azokat a megelőző időszakban kialakult szakmai, tudományos és szakpolitikai gondolatokat, és amelyek az inklúzióra, az inkluzív nevelésre vonatkoztak. A dokumentum alapvetései között szerepel, hogy az inklúzió elfogadja a sokféleséget és nem korlátozódik a speciális nevelés reformjára. Továbbá nem csak a fogyatékos tanulók javát szolgálja, hanem minden tanuló számára minőségi oktatási környezetet teremt, megszólítva többek között valamennyi peremhelyzetben lévő diákokat. Ezzel nem csak egyes tanulókra fókuszál, hanem mindenki számára megteremti a tanulási folyamathoz való egyenlő hozzáférést. Az alapelveken túl a dokumentum négy dimenzióban ragadja meg az inkluzív nevelés lényegét. Kiemeli, hogy az inklúzió egy soha véget nem érő folyamat, mely az iskolai környezetben rejlő sokféleségre képes válaszokat keresni. Az inklúzió egyben törekszik a felmerülő akadályok azonosítására és felszámolására azzal, hogy információkat gyűjt, értékel és fejlesztéseket tervez a szakpolitika és a napi gyakorlat szintjén. Az oktatási folyamatban az inklúzió jelenlétet (együttnevelést), részvételt (sikeres tanulási tapasztalatokat) és teljesítményt (mérhető eredményeket) hoz vala-

mennyi tanuló számára. A negyedik dimenzióként az inklúzió hangsúlyozza, hogy a kirekesztéssel veszélyeztetett diákokra fokozott figyelmet fordít sikerességük biztosításával (UNESCO 2005).

E gondolatkör folytatásaként az UNESCO 2009-ben kiadott egy – konferenciasorozat eredményeit összegző – tanulmánygyűjteményt. Az ebben foglalt írások építettek a 2005-ös irányelvekre, és azokat aktualizálva tettek a szükséges továbblépéshez fontos megállapításokat, majd megfogalmazták közös ajánlásukat⁵⁹ (UNESCO 2009). Az ajánlás felszólítja a tagállamokat, hogy fogadjanak el – a tervezést, a végrehajtást, az ellenőrzést és az értékelést is magában foglaló – befogadó oktatási megközelítést tartalmazó oktatáspolitikát, ezzel gyorsítva az „Education for All” megvalósítását, és ezzel hozzájárulva a befogadó társadalom kiépítéséhez. Megállapítják, hogy az inkluzív oktatás egyre szélesedő fogalma jelenti az általános vezérelvet ahhoz, hogy megerősítse az oktatást a fenntartható fejlődés és az élethosszig tartó tanuláshoz való egyenlő hozzáférés érdekében. Megközelítésükben leszögezik, hogy az inkluzív nevelés folyamatai arra irányulnak, hogy a minőségi oktatást biztosítsanak mindenkinek úgy, hogy közben tiszteletben tartják a sokszínűséget (diversity), figyelembe veszik a különböző igényeket (needs) és képességeket (abilities), valamint beépítik a diákok és közösségek jellemzőit és tanulási elvárásait, és egyben elutasítják a diszkrimináció minden formáját. E folyamat során a társadalmi igazságtalanságot és a szegénységet prioritásként kezelik, mivel ezek jelentős akadályokat gördítenek a befogadó oktatáspolitikai és stratégiák megvalósítása elé, így ezen problémák megoldása jelentik a szektorközi együttműködések kereteit. Az inkluzív nevelés „gyerekbárat” iskolai kultúrákat és környezeteket hoz létre, amelyek elősegítik minden gyermek hatékony tanulását és befogadását, egyben egészségesek és védelmet nyújtanak, figyelembe veszik a nemek sajátosságait, valamint ösztönzik a tanulók, családjuk és közösségeik aktív szerepét és részvételét. (UNESCO 2009:126.) Az ajánlás a gyakorlati feladatokra is kitér: érinti a közpolitikákat, a rendszerszintű beavatkozásokat és kapcsolódásokat, a diákokra és tanárookra vonatkozó teendőket és a nemzetközi együttműködésben rejlő lehetősége-

ket. Láthatóan létezik olyan – legitim szakmai – dokumentum, mely az inkluzív nevelés szükségességét már tényként kezeli és a mielőbbi megvalósulását szorgalmazza javaslataival.

Végezetül – a szakmapolitikai dokumentumok megállapításait is figyelembe véve – szükséges hangsúlyozni az inkluzív nevelés előzőekben ismertetett többféle fogalmi lehatárolásának közös pontját, mely szerint a kölcsönös befogadás nem csak oktatásszervezési keret, hanem a tanulási környezetbe való sokrétű tartalmi beavatkozás is (Corbett 2001, Ainscow 2004, Bárdossy 2006, Rutkowski–Rutkowski–Engel 2014).

Éppen ezért az inkluzív pedagógia olyan rendszert feltételez, amely a diákok közötti különbözőség felismerésével és értékelésével kezdődik, amely során a diákot mint önálló személyiséget tekinti a maga komplexitásában – többek között társadalmi, kulturális és egyéni adottságai mentén. A személyes jellemzők végtelen variációiból kialakuló egyediségre, valamint a folyamatosan változó egyéni igényekre való reagálás igénye és sikeressége jelenti az inkluzív pedagógia lényegét. Az így a kialakított új szemléletű iskola a napi gyakorlatában az általa közvetített tananyagtartalommal, valamint tanítási módokkal folyamatosan alkalmazkodik diákjaihoz. Egyúttal épít az oda járó diákok identitására, tapasztalataira, tudására, képességeire, valamint bevonja a társadalmi környezetben fellelhető partnereket. Képes a folyamatos megújulásra, mert belátja, hogy e nélkül nem tud eredményesen reagálni a változó igényekre.

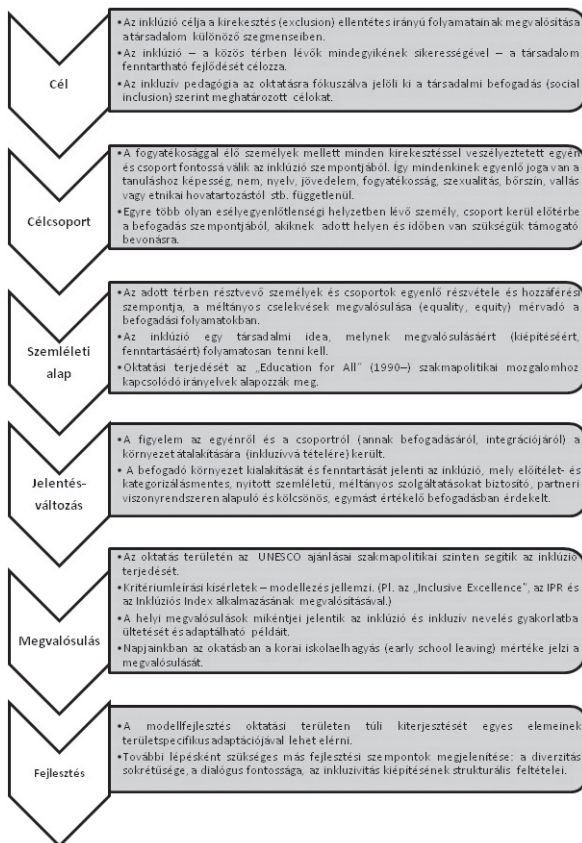
Az előzőekben áttekintett hazai és a nemzetközi irodalom alapján egyértelműen elmondható, hogy az esélyegyenlőséghez köthető fogalmak (esélyegyenlőség, méltányosság, inklúzió, inkluzív nevelés) tartalma egyre inkább hasonlóságot mutat a különböző – vizsgált – országokban és nemzetközi dokumentumokban. Mindez annak a felismerésnek köszönhető, hogy az esélyegyenlőség mint alapvető emberi jog olyan deklarált cél, melynek megvalósításához szükséges konkrét eszközrendszert hozzárendelni. Az oktatásban ezt az eszközrendszert inkluzív pedagógia néven foglaljuk össze. Így a szakmai-pedagógiai diskurzus során egyértelműen különvállik, hogy „mit” akarunk elérni

(mindenki számára esélyegyenlőséget), illetve az, hogy mindezt „hogyan” kívánjuk megvalósítani (inkluzív pedagógiai eszközökkel).⁶⁰ Egyúttal kijelenthetjük, hogy a fentiekben kibontott fogalomfejlődés alapján egyetértünk az „Education for All” szakmapolitikai mozgalomban kialakított és 2005-ben megadott definícióval, és a továbbiakban ezt a megközelítést fogadjuk el az inklúzió meghatározására az oktatási rendszerben.

„Az inklúzióra úgy tekintünk, mint egy olyan folyamatra, amely valamennyi gyerek, fiatal és felnőtt eltérő igényeit figyelembe veszi és reagál rájuk abból a célból, hogy növelje részvételüket a tanulásban, a kultúrákban és a közösségekben. Ugyanakkor mindezzel csökkenti és kiküszöböli a kizáródásukat az oktatásból. Ez a folyamat olyan kölcsönös elképzeléseken alapuló változtatásokat feltételez, amely érinti a tartalmakat, megközelítéseket, struktúrákat és stratégiákat. A változások mentén kialakított inkluzív iskola képes sikerrel bevonni minden gyermeket a megfelelő korcsoportba, mivel az a szemlélete, hogy az oktatási rendszer legyen valóban elérhető minden gyermek számára.” (UNESCO 2005:13.)

A fejezet zárásaként a 3. ábrán tekinthetjük át az inklúzióval és az inkluzív neveléssel kapcsolatban bemutatott álláspontok közös megállapításait.

3. ábra. Inklúzió napjainkban



Az inkluzivitás vizsgálati modellje

A különböző társadalmi cselekvéseknél megkerülhetetlen annak vizsgálata, hogy a megvalósuló tevékenységek valóban szolgálják-e a benne résztvevők kölcsönös befogadását. Láthatuk az előző fejezetekben, hogy a társadalmi elvárásként megfogalmazott inklúzió fogalmát a széles körű használat jellemzi a társadalom különböző szegmensei és a fókuszban lévő csoportok szempontjából egyaránt. A fogalmat körbejárva és jelentéstartalmát összegezve azt mondhatjuk, hogy inklúzióknak a kölcsönös befogadás érdekében tett folyamatos és célzott beavatkozásokat nevezünk. A beavatkozások az ökoszociális környezet befogadóvá (inkluzív) válását azzal érik el, hogy megakadályozzák az adott területen érintett személyek esetleges kizárását, kizáródását és sikeressé teszik részvételüket⁶¹.

Az inklúzió modellje⁶²

Az első fejezetben szintén szó volt arról a tudományos álláspontokról, miszerint az inklúzió társadalmi elvárása tervezett és célzott cselekvésekkel adott pontokon megközelíthető, azonban fenntartása egy soha véget nem érő folyamat, a kölcsönös befogadás érdekében tett egymásra épülő beavatkozások sora. Az inklúzió felé közelítéshez éppen ezért szükséges az egyes rendszerszakaszok – bemenet, folyamat, kimenet – azon kritériumainak meghatározása, melyek az inkluzivitás alapfeltételeit és folyamatos fejlesztését biztosítják (4. ábra). A kritériumrendszer modellként értelmezése egyben alkalmas arra, hogy az befogadás mértékének vizsgálatát is szolgálja, ezzel segítve a fejlesztési folyamatokat.

4. ábra. Az inklúzió rendszere



Bemenet – esélyegyenlőségi és méltányossági kritériumok

Az esélyegyenlőség demokráciákban elvárt alapkövetelményét kiindulópontnak tekintjük. Ennek jogi és társadalmi szempontú összefüggésrendszeréről és inkluzív szempontú megközelítéséről már az előző fejezetben olvashattunk. Összegezve leszögezhető, hogy a társadalmi befogadás csak abban az esetben biztosítható, ha az adott térben és időben együtt lévő személyek felismerik és figyelembe veszik a fennálló egyenlőtlenséget, és az eltéréseket az egyenlőtlenségükre tekintettel kezelik. Ellenkező esetben – az egyenlőtlen helyzetűek azonos módon kezelése – az egyes személyek számára hátrányos helyzetet teremt és a kizáródásukhoz vezet. Az is nyilvánvaló, hogy az emberek közötti legnagyobb egyenlőtlenség társadalmi-szociális területen mutatkozik, ami a társadalmi javakhoz való hozzáférésben, illetve a társadalmi javakhoz vezető utakon jelentkező egyenlőtlenségeket jelenti. Ennek hátterében olyan okok állnak, mint a tőketulajdonlási különbségek (beleértve a szimbolikus – kulturális, kapcsolati és szociális – tőkét is), továbbá okként jelenik meg az eltérő társadalmi megítélés a nemi, az etnikai és életkori csoportok között, illetve a különböző fogyatékos személyekre vonatkozóan.

Az inkluzivitás bemeneti kritériuma az egyenlő részvétel és hozzáférés szempontjából kettős megközelítésű – az esélyegyenlőségi és méltányossági szempontok szerint –, ahogyan az első fejezet részletesen kifejtette. Az esélyegyenlőség az egyenlő részvétel biztosítását, más szóval az egyenlő bánásmódot mint társadalmi minimumot hangsúlyozza, amelynek érvényesülésével nem kerülhet senki hátrányba vélt vagy valós

egyéni adottságai vagy valamilyen csoporthoz tartozása miatt. Mindez egyben azt jelenti, hogy a különböző személyeknek és csoportoknak lehetőségük van másokkal közös térben és másokkal azonos módon és arányban hozzáférni információkhoz, tevékenységekhez, szolgáltatásokhoz, eszközökhöz stb. A méltányosság (equity) biztosításához mindezekon túl figyelembe kell venni a társadalomban megmutatkozó különbségeket, és olyan kompenzáló intézkedéseket, cselekvéseket szükséges alkalmazni, amelyek valódi hozzáférést teremtenek az egyenlőtlen helyzetben lévő személyek és csoportok számára.

Összegezve kijelenthető, hogy az inkluzivitás bemeneti kritériuma akkor teljesül, ha igazolható, hogy a vizsgált területre történő bevonás során minden személyre kiterjedően egyaránt érvényesültek az egyenlő bánásmód és a méltányosság szempontjai. Kiemelt figyelem és cselekvés irányult az integrált környezet létrehozására, valamint a szegregációs helyzetek felszámolására⁶³. Az esélyegyenlőségi szempontok további bizonyítéka, hogy az integrált környezetbe személyre szabott szolgáltatások segítségével jutottak be az abban résztvevők. Nem hiányoztak azok a támogató cselekvések, melyek nélkül valaki kizáródott volna.

Folyamat – az inklúziót célzó rendszer

Az inklúzió folyamatának és feltételeinek számbavételéhez elsőként olyan modelleket tekintünk át, amelyek az inkluzivitás szemléletére építve fogalmazzak meg stratégiai lépéseket. A következőkben kiemelt modellek⁶⁴ létrejöttének helye, valamint az inklúzió szempontjából fókuszban tartott célcsoportja, továbbá gyakorlatba ültetésének módja is eltér. Éppen ezért különösen alkalmasak arra, hogy áttekintve, a fontos pontokat kiemelve egy inkluzív rendszer alkotóelemeivé váljanak.

Elsőként az „Inclusive Excellence” szókapcsolattal lefedett új irányzatot tekintjük át. Az Egyesült Államokban – ahonnan ez a kifejezés elindult – az inklúzió fogalma a diverzitással összefüggésben a különböző egyéni adottságú, eltérő kultúrájú, illetve más-más etnikai csoporthoz tartozó személyekre vo-

natkozott és szemléletében az Európában jellemző integrációs törekvésekhez közelített (Williams et al. 2005). A befogadás fókuszába itt is egyre inkább beletartoznak további kizáródással veszélyeztetett csoportok és a sokszínűséget (diversity) ma már komplex dimenzióban értelmezik a vonatkozó irodalmak. Diverzitás jöhet létre egyéni különbségekből (személyes adottságok) és/vagy valamely csoport(ok)hoz tartozásból adódóan. Így például eltérés lehet a társadalmi különbségek, az etnikai és nemi hovatartozás, a szexuális orientáció, a nemi identitás vagy annak kifejezése, illetve a politikai, vallási elköteleződés miatt (Williams et al. 2005). Napjainkban az inklúzió fogalmán túllépve az „Inclusive Excellence” (IE – inkluzív kiválóság mint minőségi mutató) jelzős szerkezete jelent meg az Egyesült Államokban – elsősorban a felsőoktatáshoz kapcsolódóan. A fogalomfejlődés tartalma azt hangsúlyozza, hogy a sokszínűség és a kiválóság elválaszthatatlanok. Tartalmát tekintve azt az intézményfejlődést nevezik az „inkluzív kiválóság”-nak, amikor az egyenlő részvétel és hozzáférés mellett a sokszínű tanulási környezet (Diverse Learning Environments) tudatos átalakítással „barátságossá” változik, ennek következtében mindenkire kiterjed a mérhető eredményesség, és az átalakulási folyamat minőségi változást hoz a közösség valamennyi tagja és az intézmény számára egyaránt. Nyitott és befogadó szemléletet közvetít, melyre alapozva a kulturális, szociális kompetencia⁶⁵ magas foka tud kialakulni – felvértezve mindenkit egymás megértésére és a kölcsönös elfogadásra –, mely kompetenciákat aztán haszonnal tudnak alkalmazni a résztvevők az egyetemi éveken túl is (Hurtado et al. 2012). Az Inclusive Excellence egyesíti azt a sokféle kutatásra és elméletre alapozott tudást, mely elsősorban az oktatáshoz kapcsolódik és annak küldetését, továbbá intézményi gyakorlatát érinti. Újszerűsége négy alappillérenek – sokszínűség, méltányosság, befogadás, kiválóság – tartalmi egybefonódásával értelmezhető. Az Inclusive Excellence ugyanis azt tételezi, hogy egy adott intézmény kiválósága (minőségi mutatója) alapvetően azon múlik, hogy képes-e a benne lévő személyek és csoportok mindegyikét felkészíteni, bekapcsolni az együttműködéssel jellemezhető folyamatokba, kiaknázva ezzel tudásukat és megcélözva személyes kiváló teljesítményüket. Az Inclusive Excellence további sajátossága,

hogy a megvalósulásához intézményi szinten több szempontú tartalmi és strukturális beavatkozás szükséges. Ennek részletei a fogalom megalkotásával egyidejűleg láttak napvilágot. Komplex rendszerét az amerikai egyetemeket összefogó egyesület, az Association of American Colleges and Universities (továbbiakban: AACU) felsőoktatás megújítására vonatkozó ajánlása foglalja össze, tartalmába emelve a témával foglalkozó kutatók vizsgálatait, elméleti modelljét és stratégiai javaslatait (Milem et al. 2005, Williams et al. 2005, Bauman et al. 2005).

Az Inclusive Excellence modelljének négy alapeleme van.

1. Az első a hangsúlyt egyidejűleg helyezi a diákok intellektuális és szociális kompetenciáinak fejlesztésére. A felsőoktatásban ehhez a legjobb lehetőséget a különböző kurzusok biztosítják a diákok tanulmányai során, melyek a tartalom és módszertan megújulásával, a diverzitást értéként beépítő elemeivel közös környezeti keretben biztosítják az együttműködésen alapuló személyes fejlődést.
2. A második alapelem a szervezeti források céltudatos fejlesztése és hasznosítása a tanulás színvonalának és eredményességének növelése érdekében. Vagyis olyan környezetet kell teremteni, melyben minden diák számára kihívássá és elérhetővé válik a tudományosan magas szint, és egyúttal a campus minden egyes tagja hozzájárul a tanulás és a tudás fejlesztéséhez.
3. A harmadik terület, hogy kiemelt figyelmet kell fordítani arra, hogy a kulturálisan különböző diákok behozzák saját tanulási módszereiket és ezzel inspirálják az újszerű gondolkodást. Ehhez nyitott és befogadó légkör szükséges, ahol a különbözőségek elismerésének szemlélete biztosítja az értékkartulációt, illetve annak beépítését az intézményi curriculumba.
4. Végül az utolsó elem a „barátságos” közösség kialakítása, amely bevonja a fellelhető valamennyi sokféleséget a diákok számára nyújtott szolgáltatásokba és a szervezeti tanulásba. Alapfeltétele az intézmény környezetének sokféleséget tükröző átalakítása, valamint a működtető személyek attitűdjének és felkészültségének tudatos fejlesztése (Milem et al. 2005:7.).

Összegezve a fentiekben leírtakat, idézzük a felsőoktatás számára javasolt stratégiai modellben megadott Inclusive Excellence definícióját, mely szabad fordításban a következő: „A sokszínűség kulcsfontosságú eleme annak az átfogó stratégiának, mely az intézményi kiválóság elérését célozza. Az intézményi kiválóság egyik szükséges, de nem kizárólagos feltétele valamennyi diák tudományos kiválósága. Elengedhetetlenek e mellett az oktatás során azok az összehangolt erőfeszítések, melyek interkulturális készségek sokirányú fejlesztésével minden diákot sikeresen készítenek fel a sokszínű társadalomba való beilleszkedésre.” (AACU 2005) Az AACU 2005-ös ajánlása mentén az Egyesült Államokban számtalan felsőoktatási intézmény alkotta meg helyi sajátosságaira adaptálva az Inclusive Excellence kiépítésének stratégiáját, és indított célzott projekteket a gyakorlatba ültetéshez. Az AACU 2013-ban megerősítette az elköteleződését az Inclusive Excellence mellett (AACU 2013). A helyi stratégiák egyetemi honlapokon elérhetők, és láthatóan az elmúlt években jelentősen növekedett a fejlesztésbe bekapcsolódott intézmények száma. Szintén olvashatunk ezeken a honlapokon olyan projektekről, melyek azt mutatják, hogy nem kizárólag elvi állásfoglalást jelent az adott egyetem részéről az Inclusive Excellence stratégia megalkotása, hanem konkrét lépéseket is tesznek a megvalósításért⁶⁶.

A felsőoktatás inkluzív válna Európában is fókuszba került az elmúlt évtizedben, azokat a csoportokat célozva, akik részvétele mérhetően alulreprezentált ezen a területen – legyen szó a nők, az etnikai kisebbségek, az alacsony társadalmi-gazdasági helyzetű, a korai iskoláztatási hátrányokkal sújtott személyek vagy a migránsok csoportjáról. Az European Access Network (EAN) elnevezésű szervezet fogja össze azokat a felsőoktatási kezdeményezéseket, amelyek a hozzáférés, méltányosság, sokszínűség és befogadás egységét tartják tevékenységük központjában (Cooper szerk. 2010). A szervezet éves konferenciáin bemutatják az európai országok (Norvégia, Finnország, Németország, Hollandia stb.) modell jellegű fejlesztési tapasztalatait, mérhető eredményeit és kiterjesztési terveit, illetve más kontinensek országainak (például Kanada, Ausztrália) kezdeményezéseit is (Cooper szerk. 2010, 2012). Az egyes országokban megvalósuló fejlesztések különbözősége-

gének háttérében a helyi viszonyok – így például társadalom gazdasági-szociális helyzete, a kizárással veszélyeztetettség szempontjából fókuszba emelt csoportok köre – eltérései állnak. Ebből következően az esélyegyenlőség biztosítása érdekében választott megoldási utak is sok esetben eltérőek az egyes országokban. Közös pontot jelent az európai megközelítésben, hogy ezek a fejlesztések szorosan kapcsolódnak az Európa Tanács Lisszaboni Stratégiájának elveihez, illetve az ott megfogalmazott oktatási célokhoz, mely szerint 2010-re az Európai Uniónak a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú társadalmává kell válnia. Ennek kulcseleme az esélyegyenlőség és társadalmi kirekesztés megakadályozása a társadalom befogadóvá válásával (Lowery 2012).

A Lisszaboni Stratégia 2000-es elfogadása abban is szerepet játszott, hogy az európai országok a célcsoport és az értelmezési terület szempontjából egyaránt egyre szélesebb körre terjesztették ki az inklúzió fogalmát. Láthattuk, hogy az elsők között volt Anglia, ahol elindultak olyan komplex kísérletek, melyek az inkluzivitás gyakorlatba ültetését egy egész település oktatási rendszerét áthatva célozták meg – akciókutatással egybekötve (Potts 2002). Ugyanitt született – a Salamancai Egyezményből kiindulva – az a modelljavaslat is, amely a fogyatékos gyermekek befogadó nevelésének tapasztalatai alapján írják le egy oktatási intézmény befogadóvá tételéhez szükséges feltételeket és lépéseket⁶⁷ (Booth–Ainscow 2002, 2011). A modell bevezeti az „Inklúziós Index” fogalmát, amelylyel arra utal, hogy az inklúzió intézményi bevezetése helyzetelemzésen alapuló fejlesztési folyamat, melyhez az index nyújt önellenőrző támogatást. Az index az intézmény működéséről mutat képet úgy, hogy az inklúzió fejlesztéséhez szükséges három dimenziót vizsgálja. Mindhárom dimenzió az intézményre vonatkozik: az inklúziós szemlélet kialakítását, a megvalósításhoz szükséges program kidolgozását és a mindennapi gyakorlat megszervezését foglalja magába (Booth–Ainscow 2002).

1. Az első dimenzióban megjelenő inkluzív szemlélet kialakítása két szakaszból áll. A közösségfejlesztés jelenti a kiindulópontot, melynek része és tartalma az adott közösségben az inkluzív értékek megteremtése és konszenzusos

elfogadása. Fontosnak tartja, hogy ez a szemlélet ne csak az intézményen belül jelenjen meg, hanem kihasson a társadalmi környezetre is.

2. A következő dimenzió az inklúziós programok tervezésére irányul. Első lépés a „mindenki iskolájának” kialakítása. Ehhez elengedhetetlen, hogy az intézmény munkatársait és tanulóit egyaránt aktívan bevonják a közös cselekvésekbe. Emellett minden olyan tevékenységet megszervez és támogat, amely segíti a sokszínű környezetben az egyéni igényekre való sikeres reagálást.
3. A harmadik dimenzió a mindennapi gyakorlat megszervezése, melynek része a tanulás szervezése és az erőforrások mozgósítása. Az intézmény tanórái és egyéb foglalkozásai olyan módszertani megoldások működtetését várják el, melyek segítik az igazodást az odajáró sokféle tanulóhoz. Ehhez támogatásul hívja a közösen feltárt erőforrásokat a pedagógusok, tanulók, szülők és a helyi közösség köréből.

A dimenziók részeként megadott részletes vizsgálati szempontokból (indikátorok) jól látható, hogy a befogadó környezet kialakításához és fejlesztéséhez milyen feltételeket tartanak a modell kidolgozói elengedhetetlennek (Booth–Ainscow 2002, 2011). Ebben kulcsszerepet játszik az inkluzív környezetben lévők pozitív attitűdje, szakmai felkészültsége, belső és külső együttműködési rendszere és ehhez kapcsolódó kommunikációja, mely fontos az egyenlő részvétel és bevonódás akadályainak elhárításában és a diszkrimináció csökkentésében. A sokféle mutató mindegyike komplex vizsgálati szempontokkal (kérdésekkel) segíti az adott tématerület helyzetelemzését. A modell egyben kérdőíveket is összeállított a pedagógusok, a segítő szakemberek, a tanulók és szüleik számára, melyek eredményei szintén az inkluzivitás kiépítéséhez szükséges helyzetelemzés széles körű elvégzését segíthetik. Bár a modell alapvetően megmarad az inklúzió eredeti célcsoportjánál (fogyatékossgal élők), rendszerét mégis érdemes figyelembe venni, mert kiterjeszhető más csoportok sikeres befogadását célzó intézmények fejlesztésére is. Az index nem tér ki az intézményben lévő diákok eredménymérésére, az erre vonatkozó sikerességet a befogadóvá válás következményeként tételezi.

Az inklúzió gyakorlata kezdetben Magyarországon is iskolai kontextusban és a fogyatékossgal élő tanulókra vonatkozóan jelent meg (Réthy E.-né 2002, Pető 2003, Papp 2012). Az ezredfordulót követő hazai oktatáspolitikai változások, melyek az integrációt helyezték fókuszba, kiterjesztették más tanulói csoportokra a sikeres együttnevelést eredményező pedagógiai beavatkozásokat. 2003-ban indult a szociálisan hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók intézményi környezetét befogadóvá tévő „Integrációs Pedagógiai Rendszer” (IPR) bevezetése a közoktatásban⁶⁸. Az IPR oktatásszervezési szempontból integratív (együttnevelő), míg tartalmi szempontból inkluzív (kölsönösen befogadó) szemléletű (Arató–Varga 2004). Az IPR rendszerelvű modellje három részből áll.

1. A bevezetés esetén bemeneti feltételként megköveteli az iskolák közötti és az iskolán belüli heterogén tanulócsoporthoz⁶⁹ kialakítását, az esetleges szegregáció lebontását. Továbbá elvárja a széles körű partneri viszonyrendszer (beleértve a családokat) kiépítését azért, hogy az intézmény társadalmi környezete is aktívan hozzá tudjon járulni a kölcsönös befogadás fejlesztési folyamataihoz és egyúttal (ezáltal) maga is inkluzívá váljon.
2. Az IPR a bemeneti kritériumokon túl a megvalósítási folyamathoz meghatározza a tanítás-tanulás feltételrendszerét⁷⁰. A feltételek által létrejövő pedagógiai folyamat befogadó szemléletet tételez, illetve olyan mesterségbeli tudásokat és tananyagtartalmakat vár el, melyek a sikeres inklúzió kritériumai. Egyúttal biztosítja a személyre szabott fejlesztési folyamatokat és a diákok, a családok és a pedagógusok horizontális együttműködéseit.
3. Kimenatként az IPR az inkluzivitás szempontjából értelmezhető sikerességi mutatókat kér számon a programot bevezető intézményektől – évről évre. A mutatók kiterjednek az inkluzivitás kiépítettségének fejlettségére mint közvetlen eredményekre. E mellett a közvetett – a befogadó környezet működéséből adódó – tanulói sikerességről is mérhető eredményeket vár el⁷¹.

Az IPR éppúgy, mint az előzőekben említett két másik modell, intézményfejlesztési folyamatként értelmezi tevékenységét, mely elsődlegesen a környezet átalakítását célozza, így hatva a fókuszba emelt tanulói csoport (hátrányos helyzetűek) eredményekben is megmutatkozó sikeres befogadására (Arató–Varga 2012b, 2012c). Fontos még kiemelni, hogy az IPR bevezetését és széles körű elterjesztését rendszerszinten és az intézményeken belül a kooperáció alapelveinek és gyakorlati eszközeinek alkalmazása segítette. A szervezetfejlesztést végző megvalósítók együttműködésre használt strukturái új lehetőséget mutattak az inkluzív rendszer sikeres gyakorlatba ültetésének módjáról, és bizonyították, hogy a kooperáció tudatos alkalmazása az inkluzív szemlélet mélyebb és tartósabb beágyazásához vezet (Arató–Varga 2004, Arató 2013). Minderről az IPR elméleti hátteréhez kapcsolódó tanulmányokban olvashatunk, és megismerhetjük a kooperáció alapelveit arról az oldalról is, hogy miként segítik a méltányosságot biztosító inkluzív tér kiépítését és működtetését.⁷² Ugyanitt a kooperációhoz kapcsolódóan a minőségi oktatás hármasságe is megjelenik – a hatékonyság, eredményesség és méltányosság (inkluzivitás) összefüggésrendszere – hasonlóan az Inclusive Excellence elméletéhez, illetve a PISA-mérések értékelő elemzéseihez (Varga 2006, Arató 2013).

Az előzőekben kiemelt kezdeményezések sora nem teljes, inkább azt jelzi, hogy az inklúzió szemlélete és gyakorlata miként válik egyre szélesebb körben elterjedtté. A következőkben az inkluzív környezet kritériumainak áttekintéséhez a fenti példák közül felhasználjuk az Inclusive Excellence szemléletét és konkrét tartalmát, valamint figyelembe vesszük a befogadó iskolai környezet kialakítására vonatkozó angolai és magyarországi oktatási kísérleteket. Mindezekre építve, ezt kiegészítve határoztuk meg az adott környezetben megjelenő diverzitás sikeres kezeléséhez szükséges feltételeket (5. ábra).

5. ábra. Az inkluzív rendszer működtetési feltételei



Folyamat – az inklúziót célzó rendszerműködtetési feltételek

Az alábbiakban egyenként áttekinthetjük az inklúzió folyamatának sikeres megvalósulásához elengedhetetlennek tartott feltételeket. A felsorolásban a feltételek általános tartalma bontakozik ki és nem konkrét megvalósulásuk. Látni fogjuk azt is, hogy az előzőekben vizsgált inkluzivitási modellek közül melyik esetében és milyen módon jelenik meg az adott feltétel. Egy-egy vizsgált szempontnál az általános feltételeken túl kijelöljük azokat az irányokat, melyek a befogadás mértékét növelik. Ez mutatja meg számunkra, hogy az inklúzió egy folyamatos, a kölcsönös befogadás mértékét egyre növelő cselekvéssorozatként értelmezhető, ahol a fókusz a környezet egyes elemeinek fejlesztésén van.

1. A sokszínűséget tükröző tér: tárgyi környezet

A környezet, mely körbeveszi a benne résztvevőket, tárgyi megjelenésén keresztül kézzel fogható értékrendet közvetít, manifeszt és látens formában üzeni a benne résztvevőknek helyüket, lehetőségeiket. Egy épület és környezete, az abban lévő helyiségek és tárgyak alapvetően függenek attól, hogy mi-

féle funkciót töltenek be. A „barátságos” jelző arra vonatkozik, hogy a funkcionálisan átgondolt környezetet áthatja-e a nyitottság, befogadás érzése. Az esélyegyenlőségi szempontokat követve elsősorban a valamilyen területen fogyatékossgal élő személyek igényeit veszik figyelembe a tárgyi környezet kialakítása során. Ez elengedhetetlen feltétel bizonyos csoportok hozzáférése szempontjából, azonban az inkluzív környezettel szemben további elvárás, hogy az adott teret valamennyi bevont személy, csoport magáénak érezze. Az adott tér funkciójától az is függ, hogy a tárgyi környezetre vonatkozó személyes igények, a nyitottság miként jelennek meg benne. Lehetséges, hogy a működtetők alakítják a bevonni kívánt személyek számára barátságossá a környezetet, felismerve igényeiket, szükségleteiket. De alapvetően akkor válik egy környezet kölcsönösen befogadóvá, ha valamennyi résztvevőnek van lehetősége tevőlegesen bekapcsolódni annak kialakításába és működtetésébe. Az inkluzív környezethez minden résztvevő kölcsönös együttműködését generáló nyitott, szabad terek és eszközök szükségesek, melyek megjelenési formáinak milyenségét és használatának szabályait közösen alkotják a térben lévő személyek. Az így létrejövő környezet a többnyelvűség és kulturális sokszínűség megfogható valóságát eredményezi, explicit érzékeltetve ezzel valamennyi alkotójának értékeit és elvárásait. Ez a feltétel nem jelenik meg külön elemként a vizsgált inkluzív modellek leírásában, csak utalásszerűen említik más elemhez kapcsolva⁷³. Ennek ellenére fontos az inkluzív modell részévé tenni, mivel gyakorlati tapasztalat⁷⁴, hogy az inkluzív rendszerek tárgyi környezete is átalakul. Vagyis az inkluzivitás mérhető a tárgyi környezeten függetlenül attól, hogy a bevezetésnél tudatosan strukturálják át a meglévő feltételeket vagy a cselekvések eredményeként az észrevétlenül formálódik át.

2. A sokszínűség értékelése: befogadó szemlélet

A sokszínűség értéként való elfogadása az inklúzió sarokköve, mely a befogadási folyamat minden szintjét és szereplőjét át kell, hogy hassa. A szemlélet a közös térben lévők pozitív attitűdjében érhető tetten, háttérbe szorítva a negatív sztereotípiákat. Alapvetése, hogy a sokszínűségben rejlő értékek gazdagítják valamennyi résztvevőt a közös térben. Kutatások

igazolják, hogy a befogadó szemlélet akkor eredményez inkluzív környezetet, ha aktív cselekvéssel társul, melynek tervezett helye és tartalma van az adott közösségben. A befogadó attitűd a sokszínű környezetben akkor válik belsővé, ha a környezet egységes szemléletet (értéket, normát, viselkedést) mutat, melyet a vezetők tudatosan képviselnek és a megvalósítók, valamint minden résztvevő is egységesen elfogadnak. Szükséges továbbá a tudatos fejlesztés is, melynek lehetséges formája a saját élményű tapasztalatok közös feldolgozása.

A befogadó szemlélet a vizsgált modellekben más-más módon jelenik meg. Az Inclusive Excellence az intézményi klíma részeként értelmezi, a „pszichológiai klíma” fogalmával lefedve az egyes személyek attitűdjét és felfogását. Kiemeli, hogy az egyéni attitűdök beágyazódnak az intézmény történetiségébe és struktúrájába, és képlékenységet erősen meghatározza, hogy az adott intézményben mennyire stabilak az értékek és normák (Hurtado et al. 1998). Az Inklúziós Index három, egymással kölcsönhatásban lévő dimenziójának egyike az inkluzív szemlélet kialakítása. Kiemeli, hogy a három dimenzió közül a „közös inkluzív értékek” mint alapértékek vezetnek a többi dimenzió kialakításához – éppen ezért fontos a jelentőségének felismerése. A szemlélet kialakításához a közösségfejlesztést és az inkluzív értékek közös megteremtését javasolja ez a modell. Az IPR némiképp eltér a másik két modellettől, mivel a jogszabályi keretbe foglalt rendszer nem tartalmazza explicit a nehezen mérhető befogadó attitűd elvárását a megvalósítók oldaláról. Ezt a diákok szociális kompetenciájának fejlesztése, valamint a multikulturális tartalmakra vonatkozó pedagógiai elemek jelenítik meg. Tudható azonban, hogy az IPR kiépítését célzó programoknak fontos eleme volt a pedagógusattitűdök fejlesztése is. A vonatkozó vizsgálatok azt is kimutatták, hogy ott történt jelentős elmozdulás az inkluzív környezet felé, ahol az intézmény hitvallásában a befogadás szemlélete megjelent és ez hatással volt a pedagógusok pozitív attitűdjére is (Arató–Varga 2004).

3. Interakcióban a sokszínűséggel: a megvalósítók felkészültsége

A felkészültség két fajtáját különítjük el. Az inkluzív tér megvalósítóinak területspecifikus felkészültsége, illetve mértéke

azt mutatja meg, hogy a résztvevők milyen szintű, minőségű szolgáltatásokat kaphatnak. Ez a felkészültségtípus az iskolai oktatáshoz szerzett végzettségeket és gyakorlatot veszi figyelembe. A másik típus a diverzitás kezeléséhez szükséges eszközrendszer birtoklásáról ad képet. E nélkül a befogadó szemlélet megmarad a „jó szándék” szintjén. Az eszközrendszer – esetünkben a sokféle pedagógiai módszertan – magas fokú ismerete mellett a napi használat is fontos szempont, mert ez garantálhatja a diverzitás sikeres kezelését.

A vizsgált modellek a megvalósítók felkészültségét direkt módon egyik szempontból sem vizsgálják, hanem a tervezett cselekvések feltételeként említik – elsősorban a diverzitás kezeléséhez kötődő kompetenciákat. Így az Inclusive Excellence az intézményi kontextus „viselkedési dimenziójá”-nak részeként beszél a pedagógiai megközelítésről. Az Inklúziós Index hasonlóan fogalmaz: mutatói tartalmazzák az elvárt pedagógiai cselekvéseket, és csak egy általános kijelentéssel „továbbképezzük magunkat” utal a szükséges felkészültségre. Ugyanígy az IPR szabályozója sem tér ki a végzettségekre és gyakorlati tudásokra, de elvár konkrét tanulás-tanítási eszközöket (differenciálás, projekt, kooperatív tanulásszervezés, drámapedagógia, kompetenciafejlesztés) az inkluzív térben. Le kell szögezni azonban, hogy a modellek kiegészülnek a gyakorlatba ültetés során olyan elemekkel, melyek a megvalósítók felkészültségét és gyakorlatuk inkluzívvá tételét szolgálják. Az IPR országos szintű elterjesztését például olyan komplex szolgáltatói rendszer segítette majd egy évtizedig, mely koordinálta az intézmények vertikális és horizontális együttműködésének hálózatát a résztvevők személyes bevonása, a helyi fejlesztések sikeressége és nyilvánossága érdekében (Arató 2013).

4. Az egyéni utak megértése, segítése: személyre szabott tartalmak és cselekvések

Az inkluzív tér diverzitást értékelő és fókuszban tartó szemléletéből következik, hogy a sikerességhez a környezetnek figyelembe kell vennie az egyéni sajátosságokat, igényeket és szükségleteket. Ez a folyamat során azt jelenti, hogy a sokszínűség értékékként épül be a tartalmakba, hangsúlyosan megjelenítve az adott térbe bekapcsolódók különbözőségeit. Ezzel

kapcsolatban a személyes és társas kompetenciák fejlesztésére vonatkozó, valamint az interkulturalitás tématerületén összegyűlt tapasztalatok nyújthatnak segítséget. A tartalom mellett a cselekvések is sokszínűvé válnak, mely azt eredményezi, hogy az intézmény habitusába belekerülnek a résztvevők eltérő tanulási, együttélési, viselkedési formái. Mindez a tartalom és cselekvés egy nézőpontú megközelítését minőségében újítja meg. Az intézmény közelebb kerül, „barátságossá válik” azok számára is, akik eddig az ismeretlen tartalmak és cselekvések mentén gyakorta kizáródtak. Egyúttal gazdagítja azokat, akik jól elboldogultak ugyan az intézményi térben, de a sokszínűségben rejlő tudások és cselekvések távol álltak tőlük.

Az Inclusive Excellence előbb említett viselkedési dimenziója felsorolja a sokszínűség megjelenítésének lehetőségeit (különböző csoportok közötti interakciók, intézményen és osztálytermen belüli diverzitás), melyek alapfeltételei a befogadó intézményi klímának. Emellett fókuszba helyezi a sokszínűség megjelenítését a formális és informális curriculumban (kurzusokon és egyéb egyetemi programokban). Kiemeli, hogy a diákok tanulási tapasztalatszerzése a diverz közegben egyben érzékenyíti a sokszínűség értékelésére és támogatja a szociális identitásba való beépítését. Az Inklúziós Index 'program' és 'gyakorlat' elnevezésű dimenziója tartalmazza azokat a mutatókat, amelyek a személyre szabott tartalmak és cselekvések meglétére, milyenségére utalnak. Érdeemes a sokféle mutató között szemezgetni, illetve a mérésekre kifejlesztett eszközöket adaptálni, hiszen éppen ez az erőssége a modellnek. Az IPR tanulás-tanítás eszközrendszere külön részletezi a szükségesnek tartott kompetenciafejlesztési területeket, illetve a tananyagtartalmakat egy ponton érinti: elvárja az interkulturális tartalmak beépítését az iskolai programba. A többi eszköz a tanulásszervezést, valamint az egyéni bánásmódot célozza.

5. Az inkluzivitás széles körű biztosítása együttműködésekén keresztül: partneri háló

A partnerség szempontja az inkluzív téren belüli és kívüli személyek, csoportok és intézmények együttműködésének szükségességét hangsúlyozza. Egyrészt utal arra, hogy az inkluzivitásról mint horizontális szempontról beszélünk, mely

nem izoláltan, hanem a közös tér minden szegmensében megjelenik. A térben résztvevők konkrét szerepe dönti el, hogy milyen egyéni felelősség hárul rájuk az inkluzivitás megvalósulása során. Ez az egyéni felelősség egyúttal lehatárolja a lehetőségeket is, illetve kijelöli, hogy kikkel szükséges együttműködni, kiket kell mozgósítani, hogy a hatókörön túli területek is biztosítva legyenek. Egyúttal tudatosan hat arra a társadalmi környezetre, amelybe az intézmény beágyazódik, megcélozva a partneri együttműködésen keresztül a szélesebb körre kiterjedő befogadást.

Az Inclusive Excellence elsősorban a belső együttműködések rendszerét részletezi, megjelenítve benne az egyéni (diák, tanár, egyéb alkalmazott) és intézményi (tanszék, kar, vezetés) szintjeit. Kiemeli, hogy az inklúzióknak minden egyénre és szervezeti szintre ki kell terjednie, mert csak így képes valódi sikereket elérni. Az Inklúziós Index az inkluzív szemlélet mint dimenzió közösségfejlesztési részénél veszi sorra a belső (diák–diák, tanár–tanár, tanár–diák) és külső (család, más iskolák és szervezetek) partneri rendszerének szükségességét. Mérőeszközeivel feltárja az együttműködés helyzetét és egyben kijelöli a fejlesztési irányokat is. Az IPR három ponton is garanciát vár el az együttműködésre. Az IPR bevezetés kötelező feltétele az együttműködési szerződésben rögzített külső partneri viszony, mely nem csak az inklúziót támogató szolgáltatások szélesítését célozza, hanem a társadalmi környezet befogadóvá válását is erősíteni kívánja. A pedagógiai eszközrendszer része a tanárok közötti rendszeres műhelymunka, illetve a szülőkkel való rendszeres egyeztetés a tanulói előrehaladásról. Továbbá a családokkal való együttműködés igazolása része a megvalósított program teljesítésének is.

6. A sokféleség kihívásából eredő üzenetek megértése: folyamatos megújulás

A befogadó környezet kialakításának feltétele, hogy az intézmény rendelkezzen inkluzív szempontú helyzetelemzésre épített fejlesztési stratégiával, mely átfogó terv kiterjed valamennyi szegmensre. A helyi stratégia igazodik a szakpolitikai stratégiákhoz, annak intézményi megvalósítását írja le. További jellemzője, hogy nem egyszeri beavatkozásként értelmezhe-

tő, hanem folyamatos méréssel, értékeléssel, a lehető legtöbb erőforrás mozgósításával kísért megújítás. Ezzel érhető el az állandó és célzott törekvés az inkluzív környezet kialakítására és fenntartására.

Mindhárom modell kiemelten kezeli a fejlesztési kérdést. Az Inclusive Excellence a szervezeti, strukturális dimenzió részeként értelmezi a fejlesztési stratégiát, és kiemeli a folyamatos fejlődés szükségességét. Ennek megvalósítását a kiépítésben résztvevő intézmények tapasztalatcseréjével, hálózati együttműködésével segíti. Az Inklúziós Index megalkotóinak célja az intézményfejlesztés és folyamatos megújítás támogatása volt az általuk leírt mutatók segítségével. A modell bevezetését támogatja a koncepció különböző nyelvekre történő lefordítása, illetve az egyes országok sajátos helyzetéhez alakított adaptációja. Mindemellett a gyakorlati megvalósításban résztvevők konferenciákon, on-line felületeken osztják meg egymással tapasztalataikat. Az IPR rendeleti szabályozójának sokáig része volt a bevezetési ütemterv elnevezésű dokumentum, mely stratégiai és cselekvési tervet jelentett kétéves periódusokra bontott ütemezésben a befogadó intézményi környezet kialakítására. A bevezetési ütemterv megvalósítását tíz évig országos koordináció és helyi szakmai támogatás (szakértői hálózattal, régiós konferenciákkal és intézményi hospitálási lehetőséggel) segítette.

Kimenet – valamennyi résztvevőre érvényes eredményességi mutatók

Az inkluzív válni folyamat szerves része az a helyzetkép, amelyet a fejlesztési folyamat egyes pontjain a befogadás és az irányába való elmozdulás mértékéről kaphatunk. Az Európai Unió stratégiai terveihez, illetve azok teljesüléséhez kapcsolódóan folyamatosan mérik, hogy az egyes országokban milyen mértékű a társadalmi befogadás és ez miként változik az egymást követő években. Ezek alapvetően rendszerszintű mérések, melyek a társadalmi befogadáshoz rendelt mutatók (többek között a szegénység, lakhatás, munkaerőpiac, iskoláztatás területéről vett Eurostat-adatok) segítségével,

ezeket súlyozva és különböző számításokba rendezve adnak képet az egyes országok helyzetéről (Robila 2006, Giambona–Vassallo 2013).

Más mutatókat és mérési módokat kell alkalmazni, ha nem a makroszintű teljesülést, hanem az intézményi szintű eredményeket szeretnénk megvizsgálni. A választott mutatók és számítások kiindulópontja az adott intézmény víziója, melyet funkciója mentén alkot meg, és amelyre építve rögzíti a céljait. Az eredmények a célok teljesülésének mértékét mutatják számszerűen. Egy inkluzívra váló intézmény esetén a vizsgálódás a bemenet (esélyegyenlőségi szempontok érvényesülése), a folyamat (a fejlesztés során tett beavatkozások) és a kimenet (intézményi funkció teljesülése) területein egyaránt szükséges. Az egyes területeken mért eredményekben akkor jelenik meg az inkluzivitás szempontja is, ha a kapott értékek a közös térben lévők mindegyikére egyformán érvényesek – ahogyan a hatékonyság, eredményesség, méltányosság mint a minőségi oktatási környezet hármas egységében is megfigyelhetjük. Természetesen a helyi mutatók önmagukban még nem jelzik a befogadás valódi sikerességét, fontos az intézményi adatok összevetése a makroszintű (országos, nemzetközi) létező vagy elvárt eredményekkel is.

Az oktatási intézmények inkluzivitásának értékelésére alkalmas fenti elveket, illetve az ezeken alapuló konkrét mérések eredményeit alkotó elméleti konstrukciót összefoglalóan „inkluzív kiválósági index”-nek nevezhetjük. Ez az index egy adott intézményre vonatkoztatva mutat képet a minden résztvevőre vonatkozó sikeresség mértékéről úgy, hogy a kimenet eredményességi mutatói mellett megjelennek benne a bemenet vonatkozó adatai, illetve a folyamat egyes pontjain mért adatok is. Mindezek nem önmagukban álló (abszolút) értékek, hanem a makroadatokkal összevetett viszonyszámok. Az így kapott inkluzív kiválósági index egy fejlesztési irányszám, amely arra sarkallja az adott intézmény résztvevőit, hogy a kapott érték mögé nézzenek. Alacsony mutató esetén tárják fel az inkluzivitást gátló okokat és kezdik meg a változtatást, magas mutató esetén pedig fordítanak figyelmet a sikerek fenntartásának módjára. Az index alkalmas lehet hasonló profilú intézmények inkluzivitásának összehasonlítására is.

Saját céljait és fókuszban lévő csoportját vizsgálva minden vizsgált modell beszél a sikerességi mutatókról. A modellek oktatási területet céloznak, és különböző súllyal ugyan, de használnak mérést az egyes rendszerszakaszon. Vagyis eredménynek tartják, ha az adott intézménybe hasonló eséllyel léphetnek be a különböző háttérű diákok (bemenet), előrehaladásuk a tanulási folyamatban egyaránt sikeres (folyamat) és mindannyian eredményesen végeznek, illetve lépnek magasabb intézménybe tovább. Egyes modellek azt is figyelembe veszik, hogy a sikeresség diákokra vonatkozó mutatói egyben felülről közelítsék vagy haladják meg az országos átlagot. A modellek, bár megállapítják e tématerület mérési nehézségeit, emellett eredményességi mutatóknak tekintik a környezet inkluzívává válásának mértékét is. A vizsgált modellek mérési, értékelési módszerei alapján összegző javaslatot tehetünk arra vonatkoztatva, hogy mit tekintünk az egyes rendszerszakaszok inkluzív kiválóság felé való elmozdulásának, melyet számszerűen is ki tudunk mutatni.

A bemenet mutatója annak a mértékét jelzi, hogy háttértől függetlenül milyen mértékben van lehetősége mindenkinek az adott térbe belépni – függetlenül háttérétől. Ez a kötelező közoktatás intézményeiben azt jelenti, hogy integrált intézményi környezet veszi őket körül, és az elkülönítés (segregation) semmilyen formában nem jelenik meg. A választható felsőoktatás inkluzív szempontú bemeneti sikerei azt jelentik, hogy a belépési feltételek és lehetőségek támogatóan hatnak azokra a társadalmi csoportokra, amelyek alulreprezentáltak a felsőoktatásban. Erre vonatkozóan a különböző országok többféle gyakorlattal rendelkeznek (Heagney 2012).

A folyamatot eredményességi szempontból vizsgálva kitüntetett szerepet kap az inklúzió szempontjából fókuszban lévő csoportok előrehaladása. A folyamat akkor tekinthető sikeresnek, ha a közös térben lévők előrehaladási eredménye hasonlóságot mutat függetlenül az egyéni háttértől, illetve ha mindez az országos és nemzetközi céladatoktól sem marad el. A folyamat célcsoportszempontról eredményességvizsgálata azért elengedhetetlen, mert az elmaradó sikeresség kimutatása ezen a ponton még lehetőséget nyújt a beavatkozásra. Szükséges tehát az inkluzívává válás folyamatát a befogadó

környezet alakulása oldaláról is nyomon követni. Ezt a folyamat rendszerműködési feltételeinek mérésével tehetjük meg, ahogy mindhárom vizsgált modell tett erre vonatkozóan különböző kísérletet.

A kimenet vizsgálata mutatkozik a legegyszerűbbnek, így mindegyik modell alkalmaz eredményességmérést. Oktatási intézmények esetén ez az oda járó diákok érdemjegyeiben érhető tetten elsődlegesen, de fontos a továbbhaladás (magasabb iskolafokra belépés, illetve munkaerő-piaci elhelyezkedés) vagy a lemaradás (lemorzsolódás – drop out, korai iskolaelhagyás – early school leaving) eseteit, szempontját is figyelembe venni. A kimenet esetén is az a siker, ha sem intézményen belül, sem intézmények között a tanulók háttérével összefüggésben nincs nagy szórás a mutatók között. Nehezebben mérhető, de megkerülhetetlen annak a vizsgálata is, hogy a közös térben lévők a diverzitást mint értéket milyen mértékben interiorizálták, illetve milyen kompetenciákkal rendelkeznek ezen értékek mindennapjaikban való sikeres megjelenítéséhez⁷⁵. E terület értékelésére elsősorban a résztvevők viselkedésében tetten érhető cselekvések, valamint az attitűdváltás és a megszerzett kulturális és szociális kompetencia későbbi hasznosulásának vizsgálata alkalmas.

Látható, hogy az intézményre vonatkozó inkluzív kiválóság indexét viszonyszámok sokasága alkotja, melyek az adott intézményt számszerűen is jellemzik az előzőekben leírt területeken és szempontok mentén. Az index egyes elemei egyben irányszámok is, mutatva az inkluzivitás fejlesztése, fenntartása felé vezető úton a továbblépési teendőket. Az index teljességében összevethetővé teszi a hasonló céllal működő intézmények eredményeit.

Összegzés

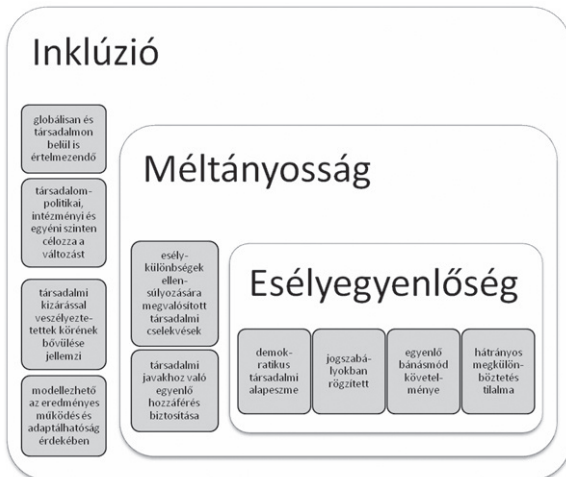
A fejezetben bemutatott inklúziós modell kísérletet tett az inklúzió rendszerelvű bemutatására, fókuszálva az oktatás területére. Az ismertetés felhasznált több, gyakorlatból eredő modellt. A modellek a kapcsolódó széles körű irodalomból azért kerültek kiemelésre, mert különböző, de összességében mégis teljes megközelítést adnak a vizsgált témához. A bemutatott példák segítségével megkíséreltük egy közös és

általános értelmezési keret megalkotását, mely alkalmas az inklúzió modellezésére a bemenet, a folyamat és a kimenet hármasságában. Az értelmezési keret részei a befogadó szemlélet, a célzott cselekvések és a kimutatható eredmény, valamint mindezek fejlesztésorientált mérése, értékelése.

A korábbi fejezetekben az elméleti keret bemutatása mellett a legfrissebb kutatási adatokat felhasználva sokféle területről hozott példák illusztrálták a sokszínűség, társadalmi igazságosság és az inkluzív kiválóság összefüggéseit. A különböző országok tapasztalatai a globális kihívásokra is ráirányították a figyelmet (Asumah–Nagel szerk. 2014), melyek tovább erősítik az esélyegyenlőség-fókuszú inkluzív beavatkozások szükségességét (6. ábra). Látható, hogy az inkluzivitás kérdésköre újabb és újabb területeken jelenik meg, felismerve, hogy a kölcsönös befogadás elengedhetetlen az esélyegyenlőtlenségi helyzetek sikeres megoldásához.

A fejezetben felvázolt modell az oktatási területen bővülő gyakorlati tapasztalatokat és a mögöttük álló szemléletet kívánja egységes, adaptálható rendszerbe foglalni. A modell – egyes elemeinek területspecifikus adaptációjával – alkalmas lehet az oktatás területén túli használatra is. Szükséges továbbá hozzá, hogy az inkluzív környezet modellszerű leírása mellett további szempontok is megjelenjenek – ezzel bővítve a témához kapcsolható tudástartalmakat. A szempontok között szerepelnek az inkluzivitás kiépítésének strukturális feltételei (szubszidiaritás és kooperativitás), a diverzitás sokrétűsége⁷⁶ (tartalmi horizontok) és a dialógus szükségessége (társadalmi cselekvések keretei). Mindezek részletes kifejtése szervesen egészíti ki a leírt inkluzív modell elméletét és gyakorlatát, és csak ezekkel összefüggésben garantálható az inklúzió tudatos és hosszútávú beágyazódása.

6. ábra. Az inklúzió összefüggésrendszere



Inklúzió a gyakorlatban

A most következő fejezetben öt különböző területen mutatjuk be az inklúzió szemléletének érvényesülési lehetőségét. A gyakorlati példák elsősorban az elmúlt esztendőkből vett saját kutatások tapasztalatait tükrözik. A példák egyben sarkallni szeretnék az olvasót további olyan területek megtalálására, illetve bemutatására, ahol az inkluzivitás fejlesztése és fenntartása elengedhetetlen a sikeres együttélés szempontjából.

Elsőként a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók oktatási esélyegyenlőségét célzó magyarországi rendszerszintű beavatkozások sorát tekinthetjük át. Az intézkedések számbavételével átláthatjuk azt a kínálatot, amellyel a hazai oktatási rendszer a fókuszban lévő célcsoportra, illetve az őket támogató intézményekre horizontális és vertikális hatást kíván elérni esélyegyenlőségi szempontból. Az esélykiegyenlítő, méltányos cselekvések elemzése megmutatja, hogy a kínált szolgáltatásrendszer mennyiben nevezhető inkluzívnak. Mindehhez kiegészítésül szolgál az az elemzés, amely statisztikai adatok mentén és jogszabályi lehatárolással bemutatja az oktatási esélyegyenlőség szempontjából kiválasztott csoport jelen helyzetét Magyarországon.

A második példában részletezett kutatás a gyermekvédelem területére visz el, és országos statisztikai adatokkal, valamint a szociális szektor vezetőinek véleményére építve mutatja meg, hogy a család nélkül felnövőket inkluzív rendszer hiányában milyen hátrányok érik. A regionális kutatások eszközrendszerével vizsgálja a sikeresebben működő megyei gyakorlatokat, kiemelve az egymástól tanulás jelentőségét.

A következő részben általános iskolákat elemezve mutatjuk be, hogy a közoktatásban az inklúzió szemlélete miként épült a gyakorlatba, és ez milyen hatással volt a szociálisan hátrányos helyzetű, főként roma/cigány tanulók eredményességére. A bemutatott kutatás ez előző fejezetben megalkotott inklúziós

modell szűrőjén keresztül végzi az elemzéseket és tesz megálapításokat, illetve fejlesztési javaslatokat.

A negyedik részben bemutatott akciókutatás eredménye szerint a gyakorló pedagógusok szemléletében és eszköztárában változásokat ér el az inkluzív szemléletű és eszköztárú pedagógusképzési forma. Az ebben részt vett pedagógusok saját élményű tanuláson keresztül tapasztalták meg azt, hogy léteznek pedagógiai módszertani eszközök a sikeres inkluzív nevelés megvalósításához.

És végül egy felsőoktatásban működő roma szakkollégium és a köré szerveződő szolgáltatásrendszer elemzésével ismerhetünk meg egy inkluzív közösséget, annak jellemzőit, majd a szakkollégisták tudományos életbe való bevonódásának inkluzív útját. Mindezt kiegészíti a rezilienciakutatás szempontrendszerének és az inkluzivitás kritériumainak összevetése a vizsgált szakkollégium hallgatói életútinterjúinak elemzése során.

Inklúzió az oktatáspolitikában

Ez a fejezet a mai Magyarországon az oktatás területén megjelenő és a szociális helyzettel összefüggő hátrányos és halmozottan hátrányos helyzettel foglalkozik. Egy szápra fűzi fel azokat a gondolatokat, melyek a fogalom jogi megközelítése, a kirajzolódó helyzetkép és az oktatáspolitikai beavatkozások mentén napjainkban jelen vannak. Elsőként a fókuszban lévő tanulói csoport vizsgálatával kapcsolatos tudományos szempontok, majd a 2013-ban bekövetkezett és jogszabályi keretbe foglalt definíciós változások elemzése vezeti fel a témát. Ez utóbbihoz kapcsolódóan már a módosulást megelőzően is megfogalmazódtak szakmai dilemmák, melyekről rövid összefoglalást olvashatunk. Az ezt követő rész statisztikai elemzése a 2000 és 2014 közötti időszakra vonatkozó makroadatokat mentén jellemzi a hátrányos helyzetű tanulók iskolai esélyegyenlőséggel összefüggő helyzetét Magyarországon, kiemelve a jól látható problématerületeket. Mindehhez kapcsolódóan kerülnek bemutatásra a hátrányos helyzetű gyerekeket és tanulókat célzó oktatáspolitikai intézkedések mint az inklúziót célzó beavatkozások – utalva az egymásra épülés lehetőségére

is. A sorra vett programok elsődleges célcsoportja a szociális hátránnyal küzdő gyerekek és tanulók és esetenként a roma/cigány családokból érkezők. A szakmapolitikai összegzés célja olyan rendszerszintű tények és összefüggések leírása, amelyek alapvetően ismertek, azonban egyben látva lehetőséget nyújtanak jobbító szándékú javaslatok megfogalmazására.⁷⁷

A célcsoport megközelítése

Az esélyegyenlőtlenség kiegyenlítését célzó oktatáspolitikai elemzéséről szóló és a közelmúltban született írásokban olvashatunk a hátrányos helyzetűeket és/vagy a cigányságot érintő intézkedésekről, azok sajátosságairól és szerepéről (Forray–Pálmáiné Orsós 2010, Forray 2011). Ezek az elemzések is kiemelik az elmúlt évtizedeken átívelő szakmapolitikai dilemmát: kiket is céloz valójában ez a támogató rendszer? Ugyanis a szociális hátrányos helyzet egészen más, sok szempontból ellentétes irányú szolgáltatást igényel, mint a kisebbségi csoporthoz tartozás. Míg a szociális helyzet elsősorban hátránykompenzáló és fejlesztő típusú beavatkozásokat tesz szükségessé, addig a valamely kisebbségi csoporthoz (nemzetiséghez) tartozás olyan szolgáltatásokat igényel, melyek a meglévő kulturális és nyelvi értékeket megerősítik, az identitás részévé teszik. Nem vitatható, sőt, kutatásokkal igazolt, hogy a két csoporthoz való egyidejű tartozás egymást erősítő társadalmi hátrányt okoz, ahogy ezt az interszekcionalitás elmélete is kiemeli (Vincze 2012, Neményi 2013). Éppen ezért különösen fontos a két csoportjellemző elválasztása, mert összehasonlításuk téves következtetésekhez és beavatkozásokhoz vezet. Az inkluzivitás szempontjából nézve mindkét esetben szükséges a társadalmi cselekvés: a szociális hátrányok esetén kompenzációt szolgáló, míg a kisebbségi csoporthoz tartozáskor a kulturális értékekre építő és a rasszista előítéleteket visszaszorító beavatkozásokat szükséges tenni.

A cigánysággal kapcsolatos tudományos írások célzottan is vizsgálják ezt a definitív dilemmát. Nemrég született az a tanulmány, mely az Európa Tanács nemzeti kisebbségek védelméről szóló keretegyezményének⁷⁸ megvalósulását tartalmazó dokumentumokat áttekintve – definitív és ebből következő cselekvési szempontból – elemzi, hogy a különböző országok-

ban milyen módon közelítenek a roma/cigány csoporthoz. A szerző kiemeli, hogy egyetért az Európa Tanács Parlamenti Közgyűlésének azon indítványával, amelyben a tagállamokat arra ösztönzik, hogy a roma/cigány kérdést nem csak abból a szempontból közelítsék meg, hogy „szociálisan hátrányos helyzetű csoport”, de abból a szemszögéből is figyeljenek rá, hogy „nemzeti kisebbség”, melyet megillet a keretegyezményben leírt nemzeti kisebbségek védelmének joga (Medda-Windischer 2011). Ezt a kettős megközelítést az európai közösségi fejlesztési programokat a cigányság szempontjából áttekintő tanulmány is kiemeli (Torgyik 2012). Ugyanígy látja az utóbbi évtizedek romákkal, cigányokkal kapcsolatos politikáját több európai országban vizsgáló írás is, mely szerint a két megközelítés különböző arányú keveredése figyelhető meg mindenütt, és sehol sem található kizárólagosan az egyik politika (Forray–Kozma 2010). E kettősség elmondható többek között az Európai Unió „Roma stratégiájáról” is, ahol „a cigányság és a szegénység egyazon kérdéscsoportban jelenik meg, azaz a cigányságnak a preambulumban felsorolt problémái valójában a szegénység problémái” (Forray 2011:62.). Az idézett tanulmányok mindegyike definíciós szinten is megjegyzi, hogy alapvetően a jogszabály szerinti hátrányos helyzet kategóriát használják, azonban kiemelten figyelembe veszik e csoportban a roma/cigány tanulókat, még ha ennek nincs is jogi alapja és maga a csoportba sorolás is számtalan dilemmát vet fel.

A definitív kettősséget, annak társadalmi megjelenését dolgozta fel egy kilenc országot érintő kutatás. A vizsgálatban a kutatók célja az volt, hogy összehasonlító elemzéssel rávilágítsanak azokra a tényezőkre, amelyek az ún. „látható kisebbségek” (bevándorlók, romák) iskolai előmenetelét hátrányosan befolyásolják (Neményi 2013:3.). A kutatásban kitértek a vizsgált csoport társadalmi helyzetéből adódó hátrányaira és egyúttal vizsgálták az etnikai hovatartozással összefüggő megkülönböztetést, a diszkriminációt is. A kutatási beszámoló összefoglalóan megállapítja, hogy az eredmények megerősítették az eddigi kutatási tapasztalatokat „melyek szerint a másodgenerációs bevándorlók és roma tanulók és a többségi társaik oktatási feltételei között jelentős egyenlőtlenségek állnak fent...” (Neményi 2013:5.). A vizsgálat a mögöttes okok

között felsorolja a jelentősen ható szociális, gazdasági és kulturális tényezőket, melyek felerősítik az amúgy is érvényesülő iskolai szelekciót. Ez a szelekció a társadalom diszkriminációs törekvései és a kisebbségi csoport ezekre adott válaszreakciói mentén alakul. A kutatás azt is kiemeli, hogy a megfigyelt jelenségeket javítani kívánó politikai szándék sok esetben „megtörök” a többségi akarat gyakorlatban megvalósuló formáin.

Hasonlóan két csoportjellemző mentén készült az az elemzés, mely a mélyszegénységben élők és a cigányok/romák magyarországi helyzetével, esélyegyenlőségével foglalkozik (Cserti Csapó–Orsós 2013). Az egyidejű megközelítés oka, hogy az esélyegyenlőség szempontjából fókuszban lévő csoportokat meghatározó jogszabály együtt nevezi meg ezt a két, egymást nem teljesen lefedő csoportot. A szerzők ki is emelik: „Ez nem más, mint az etnikai és szociális dimenzió összemosása, és ezzel a társadalmi kirekesztettségéből fakadó összes probléma „cigánykérdésként” való felfogása... Nem igaz, hogy minden mélyszegénységben élő ember cigány/roma. Az viszont kijelenthető, hogy a cigányok élete a mélyszegénységtől függetlenül is sokkal inkább terhelt az őket érintő diszkrimináció rejtett és nyílt dimenzióinak kíméletlen érvényesülése miatt.” (Cserti Csapó–Orsós 2013:99.)

A tudományos kutatásokban feltárt kettősség megjelenik a szakpolitikában és a közbeszédben is. Jellemző, hogy a társadalmi hátrányokkal küzdők és a roma/cigány csoportok számtalan kontextusban szinonimaként használatosak. Vagyis összemosódik a hátrányos helyzet és a kulturális hovatartozás, mintha e sokszínűségében és összetettségében kulturálisan beazonosítható csoport – a cigányság – valamennyi tagját egyben érintené a szociális hátrány is. Az oktatáspolitikában is tetten érhető volt ez a szemlélet az utóbbi évtizedig, és – a 2002-es jogszabályi lehatárolás ellenére⁷⁹ – megnyugtató megoldás nem született. Ma már széles körű szolgáltatások vannak a hátrányos helyzetű csoportok iskolázottsági helyzetének javítására. A cigányság esetén azonban kizárólag a kulturális identitás megőrzésére fókuszál az oktatáspolitiká, és alapvetően figyelmen kívül hagyja a diszkriminációs folyamatok okozta hátrányokat.

Ha vizsgálni kezdjük a szociális hátrány mellett a cigány/roma csoporthoz tartozást, azonnal felvetődnek további di-

lemmák. Míg a hátrányos helyzetű csoport alapvetően könnyen lehatárolható, vizsgálható (tagjainak azonosítására csak a hátrányt okozó objektív tényezőket kell meghatározni), addig a cigányság esetében – a tudományos életben is artikulálódott – kérdéssel nézünk szembe, vagyis „Ki a cigány?” (Ladányi–Szelényi 1997). A kérdésre adott válasz kétféle megközelítése láthatóan más-más szemléletű és számszerűségében is eltérő eredményt mutat. Az a nézőpont, mely szerint az a cigány, akit a környezete annak tart, az akadémiai szféra magyarországi cigánykutatásainak meghatározó definíciója. A Kemény István és munkacsoportja által végzett három országos cigánykutatás ezt az álláspontot képviseli (Kemény–Janky–Lengyel 2004). A másik megközelítés – mely különösen az 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól (kisebbségi törvény) 1993-as életbelépése után került előtérbe – csak az önmeghatározást fogadja el a kérdésre adott válasznak. A két megközelítés szerinti vizsgálódások a magyarországi cigányság szempontjából eltérő lélekszámot mutatnak. A külső megítélés szerinti kutatás 2003-ban hozzávetőlegesen 540 000 főre becsülte a cigányság létszámát, míg az önbevalláson alapuló népszámlálás 2001-ben nem érte el a 200 000 főt (Cserti Csapó 2011), 2011-ben pedig 315 000 volt (Híves 2013). Láthatóan tehát nem csak elvi kérdés a vizsgált csoport kétféle módon történő azonosítása, hanem jelentős számbeli különbséget is eredményez. Mindez oktatáspolitikai szempontból azt jelenti, hogy a cigányság számára tervezett szolgáltatások esetén a jogalkotás (ki a célcsoport?) dilemmái mellett a szolgáltatások mennyiségének meghatározása is nehéz.

A társadalmi hátrány miatt támogatandó célcsoporttal kapcsolatos dilemmák ellenére (vagy éppen ezért?) az oktatáspolitikai döntések hátterében olyan tudományos kutatásokon alapuló megállapításokat találhatunk, melyek a szociális hátrányokkal küzdő (így alacsony iskolázottságú és jövedelmű) csoportok mellett a cigányságra is vonatkoznak. Vagyis majd látni fogjuk, hogy bár az oktatáspolitikai szolgáltatások köre elsősorban a hátrányos helyzetűekre terjed ki, azonban szükségességük indokaként felsorolt megállapítások között szerepelnek a cigányságra vonatkozó vizsgálati eredmények is. Összegezve tehát elmondható, hogy a szociális helyzetből adódó társadalmi

hátrányokat felerősítik a kisebbséggel szembeni sokrétű diszkriminációs hatások, és a szembetűnő iskolai eredménytelenség túlmutat a jogi (objektív) kategóriákban meghatározható okokon. Ez egyben azt is jelzi, hogy a tervezett beavatkozások és a gyakorlatba ültetésük folyamata során figyelembe kell venni jogszabályon túli tudományos kutatási érveket is.

A hátrányos helyzet jogszabályi lehatárolása

Magyarországon az oktatási esélyegyenlőtlenség szempontjából a hátrányos helyzetű (továbbiakban: HH) és a halmozottan hátrányos helyzetű (továbbiakban: HHH) gyerekek, tanulók tartoznak a fókuszban lévő legnagyobb létszámú csoportba.

A hátrányos helyzet fogalmának definitív tartalma 2013 szeptemberében jelentősen megváltozott, míg a megelőző tíz évben alig módosult. 2013. szeptember 1-jéig az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 121. §-a volt az érvényben lévő szabályozó, jelenleg pedig a 2013. évi XXVII. törvény 45. §-ában meghatározottak szerint módosított 1997. évi XXXI. törvény a gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról 67/A. §-a hatályos. A változásokkal a hátrányos helyzet meghatározása a közoktatási törvényből a gyermekvédelmi törvénybe került, és így nem csak tartalmában módosult jelentősen, hanem a szabályozó ágazati kiterjedtségében is. A jelen jogszabályi lehatárolás a szociális és az oktatási ágazat számára egyaránt meghatározza, hogy kiket sorolunk a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók kategóriájába, és egyúttal a 0–25 éves kor közé helyezve kiterjeszti időben is a gondoskodás lehetőségét. Ez a jogharmonizáció a támogatások egymásra épülésével célzottabb segítségnyújtást eredményezhet, vizsgálandó kérdés azonban, hogy valóban minden rászoruló bekerül-e az újradefiniált kategóriába. A két terminusra vonatkozó jogi lehatárolásról a jogszabály-változás időszakában több helyütt is megjelent elemzés a változás tartalmáról és a változtatással kapcsolatos aggályokról. (Varga 2013b, 2014a, Híves 2015). Az alábbiakban – az azóta eltelt időszakban történeteket is figyelembe véve – ezekből emelünk ki néhány fontos megállapítást.

A két egymást követő törvényi meghatározás tartalmát áttekintve elmondható, hogy szemléletükben hasonlóak, hiszen

a lehatároláskor a nevelésszociológia azon tudományos megállapítására alapoznak, mely szerint az iskolai hátrányok egyik eredője a gyermek családjának szegénységgel és alacsony iskolázottsággal jellemezhető hátrányos társadalmi helyzete. Az egymást felváltó jogszabályok a hátrány okainak súlyozásában, az erre épülő részletes kategorizálásban, és mindezzel összefüggésben az egyes csoportokba bevonhatók körében mutatnak alapvető különbséget.

A 2013 őszéig érvényes jogszabályban az alacsony jövedelmű, más szóval szegény családokban felnövő gyerekeket sorolták a hátrányos helyzetűek közé. A besorolást objektív minősítése a család szociális helyzete alapján a jegyző által kiadott rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre⁸⁰ (továbbiakban: RGYK) jogosító igazolás. Ezen a csoporton belül halmozottan hátrányos helyzetűnek számított az a gyermek, akinek iskolázatlanok a szülei. A halmozottan hátrányos helyzet igazolására a szülők önkéntesen nyilatkoztak a jegyző előtt arról, hogy 8 osztálynál többet nem végeztek. E mellett a gyermekvédelmi gondoskodásban élő, jogi státuszukat tekintve „tartós neveltek” is ebbe a kategóriába tartoztak. A „tartós neveltek” a gyermekvédelmi gondoskodás otthont nyújtó ellátási formájában élők legkisebb létszámú csoportját alkotják (10%), ami hozzávetőlegesen 2000 főt jelent.

A jelenleg hatályos jogszabály a hátrányos helyzet kategóriájába kerüléshez a család szerény anyagi helyzete miatt megítélt RGYK mellett még minimum egy hátránynövelő jellemzőt vár el. Három területet határoz meg a jogszabály hátránynövelőként: a szülők alacsony iskolai végzettsége, tartós munkanélkülisége, illetve szegregált környezetben vagy elégtelen lakáskörülmények között történő nevelkedés. Ugyanígy a halmozottan hátrányos helyzetű kategóriához sem elég az eddigi jellemzők megléte: a család szegénységét jelző RGYK mellett további két kritériumnak kell teljesülnie – az előzőekben felsorolt három közül. További változás, hogy az új szabályozó minden gyermekvédelemben felnövő gyereket automatikusan halmozottan hátrányos helyzetűnek tekint.

Az új kategorizálás a hátrányos helyzetűek esetén egyértelműen szűkíti a bekerülés lehetőségét. A jogszabályváltozás döntéshozói magyarázata szerint az RGYK, mely a család anya-

gi helyzetét mutatja, önmagában nem feltétlenül hátrány. Az indoklás nem tért ki részleteiben arra, hogy mire alapozta a megállapítást, de a legújabb statisztikai adatokra épülő tanulmány (Híves 2015) azt bizonyítja, hogy jelentősen csökkent a hátrányos helyzetű kategóriába soroltak köre. E mellett a napjainkban jellemző gyermekszegénység növekedése, melyet szintén statisztikai adatok bizonyítanak, ellentmond a szegénység és a hátrányos helyzet megfeleltetését nem elégségesnek tartó jogi megközelítésnek (Híves 2015).

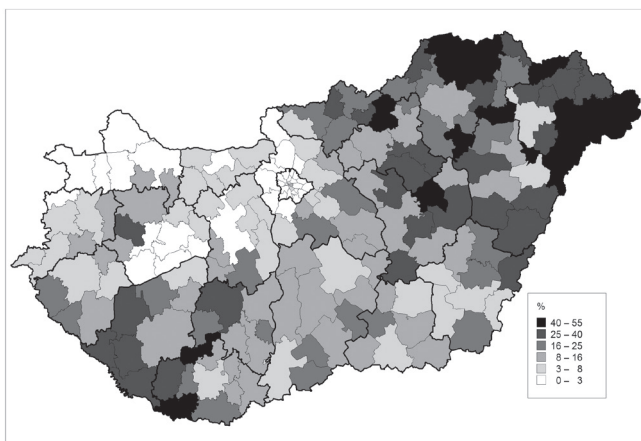
A halmozottan hátrányos helyzetűek esetén is a kategóriába soroltak körének szűkülését jóslták a szakemberek⁸¹, függetlenül attól, hogy szélesedett a kritériumrendszer⁸², illetve hogy ma már valamennyi gyermekvédelemben élő beletartozik a kategóriába (ez legalább 10 000 tanulót jelent). A családban felnövekvők egy részének kategóriából kiesését az okozza, hogy a szegénység mellett két hátránynövelő tényezőt kell igazolniuk. A kategóriába tartozók létszámcsökkenése szintén megfigyelhető a köznevelés rendszerében gyűjtött adatokban is (KIR STAT adatbázis 2013-as októberi adatszolgáltatás).

Összegezve elmondható, hogy az új szabályozó érzékenyen reagált a gyermekvédelemben élők problémáira, és régóta várt döntéssel a halmozottan hátrányos helyzetű kategóriába emelte őket. Valamennyi gyermekvédelemben élő bekerülésével közel huszonnégyezerrel nő a kategóriába sorolás következtében az ellátottak száma (Varga 2012c). Azt is fontos azonban kiemelni, hogy az új kritériumrendszer más pontokon vitathatóan rendezte át a kategóriába tartozók körét. A családban felnövekvők számára az RGYK megléte melletti további kötelező elvárások nem csak a kategóriába kerülést nehezítik, hanem az iskolázatlan családi környezet szempontját nem kellően hangsúlyozva rászoruló gyerekek hozzáférését korlátozzák a kategóriába kerüléssel járó támogatásokhoz. Az is látható, hogy az új szabályozó nem következetesen alkalmazza azt a tudományos megállapítást, hogy a család iskolázatlansága döntő az iskolai sikertelenségben, hiszen a hátrány fokozódását a szegénységgel (RGYK) összefüggésben álló okok (munkanélküliség) és következmények (elégtelen lakáskörülmények) megjelenésével is igazoltnak fogadja el.

Hátrányos helyzetű tanulók a köznevelésben

A hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű tanulói csoport számosságát, arányát mutató statisztikai adatokat szemléletessé teszi az adatok térképen történő ábrázolása. Az 1. térképet áttekintve látható, hogy sokszoros arányban jelennek meg a hátránnyal küzdők a gazdaságilag is leszakadó térségekben. A legújabb hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulólétszámra vonatkozó adatok a csökkenő létszám ellenére nem rajzolják át a térképet – alapvetően mindenütt hasonló mértékben kerültek ki a kategóriákból a tanulók.

1. térkép. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya az általános iskolákban a 2012–2013-as tanévben (forrás: Híves 2013)



A hátrányos helyzetű tanulók területi elhelyezkedése hasonló az 1. térképen látható halmozottan hátrányos helyzetű tanulókéhoz. Így mindkét kategóriába sorolt tanulókról elmondható, hogy nem egyenletes a földrajzi eloszlás. Sokszoros arányban jelennek meg a hátránnyal küzdők a gazdaságilag is leszakadó térségekben. Ha ezeket a térképet rávetítenénk a népszámlálási vagy más kutatási adatokra, mely a cigány/roma népességre vonatkozik, akkor meglehetősen nagy lenne az átfedés. Ez megerősíti azt, hogy a mélyebb elemzések során nem elegendő kizárólag a hátrányos helyzet jogi kategóriája alapján vizsgálni a csoportot.

A következő táblázatok (1. és 2. táblázat) a 2013-ig érvényes jogi kategorizáció szerint öt tanévre visszanyúlóan adnak meg statisztikai adatokat. Látható, hogy a bemutatott években a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók száma néhány százalékos mozgással megegyezik. Az első vizsgált év tér el némiképp. Ennek hátterében az állhat, hogy a 2008-as évben alakult át az adatszolgáltatás szabályozása, és az elindulás évében még nem minden gyereket sikerült regisztrálni a rendszerben. Az is ok lehet, hogy az általános és szakiskolán túl az óvodában és az érettségit adó iskolákban is (2009-től) be lehetett vezetni a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeket támogató programot (IPR), mely valószínűleg hatott a regisztrációra is, hiszen a támogatás gyerekenként érkezett.

1. táblázat. *Hátrányos helyzetű gyerekek, tanulók a közoktatás különböző intézménytípusaiban⁸³*

	2008–2009. tanév	2009–2010. tanév	2010–2011. tanév	2011–2012. tanév	2012–2013. tanév
Óvoda	83 975	95 989	105 240	104 740	103 016
Általános iskola	24 1739	256 618	270 745	266 407	257 129
Szakiskola	32 431	37 509	40 330	40 716	37 486
Speciális szakiskola	3 262	3 096	3 264	3 322	2 665
Gimnázium	15 192	16 727	19 386	20 793	19 611
Szakközépiskola	28 490	32 852	37 768	38 644	36 388
HH összesen	405 089	442 791	476 733	474 622	456 295

2. táblázat. *Halmazottan hátrányos helyzetű gyerekek, tanulók a különböző fokon*

	2008–2009. tanév	2009–2010. tanév	2010–2011. tanév	2011–2012. tanév	2012–2013. tanév
Óvoda	32 538	37 081	37 664	37 780	36 662
Ált. iskola	100 119	106 232	105 542	103 951	98 904
Szakiskola	11 114	13 338	12 679	132 90	11 838
Speciális szakiskola	1 295	1 384	1 335	1 414	1 155
Gimnázium	2 505	2 586	2 865	3 239	2 701
Szakközépiskola	5 548	6 484	6 524	6 552	5 816
HHH összesen	153 119	167 105	166 609	166 226	157 076

A következő táblázatban (3. táblázat) látható idősoros összevetésben ugyanez a megállapítás igaz az összes gyerekhez, tanulóhoz viszonyított arányok esetén is. A hátrányos helyzetűek aránya 22,6 és 26,5% között mozgott, míg a halmazottan hátrányos helyzetű gyerekek 8,1 és 9% közötti arányban voltak valamennyi tanulóhoz képest.

3. táblázat. *Hátrányos és halmazottan hátrányos helyzetű gyerekek, tanulók aránya az összes gyerekhez, tanulóhoz képest (%)*

típus	2008–2009. tanév		2009–2010. tanév		2010–2011. tanév		2011–2012. tanév		2012–2013. tanév	
	HH	HHH	HH	HHH	HH	HHH	HH	HHH	HH	HHH
Óvoda	25,8	10,0	29,2	11,3	31,1	11,1	30,7	11,1	30,3	10,8
Általános iskola	30,7	12,7	33,2	13,7	35,8	14,0	35,6	13,9	34,6	13,3
Szakiskola	26,2	9,0	29,2	10,4	31,2	9,8	31,5	10,3	31,9	10,1
Speciális szakiskola	33,3	13,2	31,1	13,9	33,3	13,6	34,2	14,5	29,2	12,6
Gimnázium	7,5	1,2	8,3	1,3	9,8	1,4	10,7	1,7	10,3	1,4
Szakközépiskola	12,0	2,3	13,6	2,7	15,7	2,7	16,6	2,8	16,2	2,6
Összesen	22,6	8,1	24,1	8,9	26,1	8,8	26,5	9,0	25,4	8,5

Szembetűnő eltérést egy adott év részletes vizsgálatok figyelhetünk meg. Az alap- és a középfokot összehasonlítva a

2012–2013-as tanévben (4. táblázat) azt láthatjuk, hogy míg az általános iskolában 13,3% a halmozottan hátrányos helyzetűek aránya és 34,6% a hátrányos helyzetűeké, addig valamennyi középfokú intézményt nézve ez az arány 3,9 és 17,8%. Ha az idősoros arány nem változott – már pedig ezt mutatta a 3. számú táblázat –, akkor a középfokon is ugyanolyan arányban kéne lenniük. Ezzel szemben a hátrányos helyzetűek feleolyan arányban, a halmozottan hátrányos helyzetűek pedig harmadannyi arányban sincsenek a középfokon.

Árnyalja a képet az iskolatípusok szerinti arány. A speciális szakiskolában lévő 12,6%-nyi halmozottan hátrányos helyzetű tanuló közelíti az általános iskolai arányt (13,3%), és a szakiskolai 10,1% is csak 3%-nyi eltérést mutat. Ennél jóval szembevetőbb a szakközépiskolák 2,6%-os halmozottan hátrányos helyzetű tanulói aránya, illetve a szélsőségesen alacsony gimnáziumi 1,4%-os arány. Vagyis a hátrányos és azon belül is a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, ha el is jutnak középfokra, akkor is legnagyobb valószínűséggel szakiskolai képzésre kerülnek be, és szinte egyáltalán nincsenek jelen az érettségit adó iskolákban. Vélhetően ezen adatok mögött regisztrációs probléma is áll. Gyakorlati tapasztalat ugyanis, hogy bár a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetre vonatkozó igazolásokot nem az iskola adja ki, mégis bizonyos esetekben a pedagógusok segítik a családokat a regisztrációban. Ez inkább az alapfokra jellemző, mivel a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók támogató programjának működtetésében ezek az iskolák érdekeltőbbek szemben az érettségit adó intézményekkel. A középfokon mutatkozó jelentős arányeltérést azonban önmagában nem indokolja az adatgyűjtési hiányosság. Biztosak lehetünk abban, hogy ezek a szélsőséges aránykülönbségek egyben mutatói a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók középfokon való sikertelenségének, és az elsősorban őket jellemző, már az általános iskolában is megjelenő nagyarányú lemorzsolódásnak. Mindezt megerősíti az a célzottan szakiskolákat vizsgáló kutatás, mely szerint a szakiskolákban rendkívül magas a lemorzsolódási arány, és ez különösen érinti a hátrányos helyzetű és roma/cigány diákokat. A lemorzsolódás okai közül a kutatás kiemeli az általános iskolából hozott kudarcos tanulási utat és a szakiskolák felké-

születlenségét a problémakezelésre (Fehérvári szerk. 2008). Láthatóan a hátrányos helyzetűek iskolázottságára vonatkozó számszerű adatok tényei továbbra is azt mutatják, hogy a hátrányos helyzetű, köztük roma/cigány tanulók nagyobb részének nincs esélye a szüleihez képest előre haladni a társadalmi ranglétrán.

4. táblázat. *A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek, tanulók száma és aránya az összes gyerekhez, tanulóhoz képest a 2012–13-as tanévben*

2012–2013. tanév	Gyerek/tanuló (fő)			Gyerek/tanuló (%)		
	összes	HH	HHH	összes	HH	HHH
Intézménytípus						
Óvoda	340204	103016	36662	100,0%	30,3%	10,8%
Általános iskola	742931	257129	98904	100,0%	34,6%	13,3%
Szakiskola	117543	37486	11838	100,0%	31,9%	10,1%
Speciális szakiskola	9134	2665	1155	100,0%	29,2%	12,6%
Gimnázium	189526	19611	2701	100,0%	10,3%	1,4%
Szakközépiskola	224214	36388	5816	100,0%	16,2%	2,6%
Összesen	1623552	456295	157076	100,0%	25,4%	8,5%

Összegezve elmondható, hogy a 2013 előtti szabályozó mentén öt egymást követő évben vizsgált létszámadatok az első két évben jelentős (11-12%-os) emelkedést mutattak. Háttérben az adatszolgáltatás szabályozása, valamint a támogató programok bővítése állt. A 2013-as jogszabályváltozás előtti három évben lényegesen már nem változtak a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók adatai. Ezzel szemben az új szabályozó a jóslott létszámcsökkenést eredményezte már az első tanévben, ahogyan ezt az 5. táblázat számszerűen mutatja. Az összesített adatok szerint 15%-os a hátrányos helyzetűek számának csökkenése, vagyis valóban nem minden RGYK-val rendelkező család tudott további esélycsökkentő tényezőt igazolni. A halmozottan hátrányos helyzetűek 10%-os csökkenése annak ellenére következett be, hogy a gyermekvédelemben élők kategóriába kerülése elvileg 10%-

os emelkedést jelenthetne. Vagyis vélhetően nagy számban vannak azok a családban élők, akik a szigorodó kategóriarendszerből kiszorultak, illetve valószínűleg a gyermekvédelemben élők mindegyike sem került még regisztrálásra. A 2013–2014-es tanév az „átállás” időszakának mondható, így a számadatok még változhatnak, bár nagy valószínűséggel tovább csökkennek majd.⁸⁴ Ennek oka a tereptapasztalatok alapján, hogy a 2014-et jellemző nagymértékű közfoglalkoztatás is hatni fog a hátrányos helyzetű kategóriából történő kikerülésre. Érdeemes erre külön figyelmet fordítani, hiszen jellemzően rövid időszakokra és kis mértékben javul csak a család anyagi helyzete a közfoglalkoztatással, miközben egy teljes tanévre elveszti a gyermek az RGYK-ra és ezzel a hátrányos helyzetűeket támogató valamennyi szolgáltatásra való jogosultságát.

A szakemberek által jóslott és bekövetkezett – hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű – kategóriából kikerülési tendencia szükségessé teszi ismételten feltenni azokat a kérdéseket, amelyek az átalakulásból következnek.

5. táblázat. *A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek, tanulók megoszlása a 2012–2013-as és a 2013–2014-es tanév összehasonlításában*

Intézménytípus	Gyerek/tanuló – 2012–2013. tanév					Gyerek/tanuló – 2013–2014. tanév				
	(régí szabályozó szerinti megoszlás)					(új szabályozó szerinti megoszlás)				
	összes (fő)	HH (fő)	HH (%)	HHH (fő)	HHH (%)	összes (fő)	HH (fő)	HH (%)	HHH (fő)	HHH (%)
Óvoda	340204	103016	30,3	36662	10,8	330184	86932	26,3	32616	9,9
Általános iskola	742931	257129	34,6	98904	13,3	747746	220479	29,5	87701	11,7
Szakiskola	117543	37486	31,9	11838	10,1	105122	28437	27,1	9448	9,0
Speciális szakiskola	9134	2665	29,2	1155	12,6	8344	2001	24,0	1012	12,1
Gimnázium	189526	19611	10,3	2701	1,4	185440	15675	8,5	2369	1,3
Szakközépiskola	224214	36388	16,2	5816	2,6	203515	26407	13,0	4521	2,2
Középfok együtt	540417	96150	17,8	21510	4,0	502421	72520	14,4	17350	3,5
Összesen	1623552	456295	28,1	157076	9,7	1580351	379931	24,0	137667	8,7

Ha a legutóbbi két tanévet az oktatási szintekre bontva vizsgáljuk, akkor látható, hogy a változások meglehetősen hasonlóak a szintek között. Vagyis továbbra is igaz az alap- és a középfokot összehasonlítva, hogy a hátrányos helyzetű általános iskolás tanulónak csak egyharmada, a halmozottan hátrányos helyzetűeknek pedig csak igen kis része (egyötöde) jelenik meg középfokon, miközben mindkét iskolafokon hasonló arányban kéne lenniük. A középfokra eljutó hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók továbbra is felülreprezentáltak az alacsonyabb képzéstípusokon (speciális szakiskola, szakiskola), és szinte egyáltalán nincsenek jelen az érettségit adó iskolákban. Ismét meg kell ismételnünk azt a korábbi állítást, hogy ezek a szélsőséges aránykülönbségek egyben mutatói a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikertelenségének, és az elsősorban őket jellemző, már az általános iskolában is megjelenő nagyarányú lemorzsolódásnak. Mindezt erősíti, hogy a tankötelezettség határa 16 éves korra csökkent. A hátrányos helyzetűek iskolázottságára vonatkozó számszerű adatok továbbra is azt mutatják, hogy a hátrányos helyzetű tanulók nagyobb részének nincs esélye a szüleihez képest előre haladni a társadalmi ranglétrán.

A szociális hátrányokkal küzdő tanulóokra vonatkozó jogszabályváltozás előzőekben vázolt dilemmái, valamint az áttekintett makroadatokat és azok elemzése alapján több fontos megállapítás tehető. A hátrányos helyzet kategorizálásának változásában öröndetes a gyermekvédelemben élők bekezdése a támogató rendszerbe. Kérdés azonban, hogy a köznevelés és a szociális ellátórendszer feladatmegosztása is megváltozik-e ezzel a döntéssel, vagy a család nélkül felnövő gyerekek, tanulók csak statisztikai szempontból jelennek meg a támogatandók körében, és segítségük továbbra is elsősorban a szociális szektorban dolgozóakra hárul. Kérdés az is, hogy a köznevelésre hárított új feladatra fel vannak-e készülve a pedagógusok, ismerik-e a gyermekvédelemben élők sajátos problémáit és vannak-e eszközeik ezek kompenzálására⁸⁵. Az új szabályozóval kapcsolatos másik kérdés, hogy a kategorizálásból kikerült gyerekek, tanulók helyzete valóban változott-e. A mélyszegénységi adatok növekedése megkérdőjelezi, hogy szükségtelen a támogatása annak a több mint 75 000 hátrá-

nyos helyzetű és közel 20 000 halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek, aki az új jogszabályi lehatárolás miatt kiesik az adott kategóriából. Félő, hogy a fokozott figyelem megszűnése miatt jónéhányan az eddigieknél is nagyobb eséllyel morzsolódnak le, válnak korai iskolaelhagyóvá.

A makroadatok megkérdőjelezhetetlenül irányítják a figyelmet továbbra is azokra a szociális hátrányokkal küzdő tanulókra, akik száma csak a jogszabályi változás miatt csökkent, azonban kudarcaik egyértelműen láthatóak a mai magyar köznevelés rendszerében. Erre a témakörre fókuszált és hasonló megállapításokra jutott az a korai iskolaelhagyással (early school leaving) foglalkozó munkacsoport is, amely helyzetelemzésében részletesen vizsgálta a lemorzsolódás hátterében álló okokat (Helyzetelemzés... 2013). Elemzésükben a szociokulturális hátrányok mint döntő okok jelennek meg. Az elemzett adatok arra is rámutatnak, hogy szükséges vizsgálni, hogy az az oktatáspolitikai szándék, mely minden életkorban támogató szolgáltatást rendel a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek, tanulók mellé, miért nem hozott átütő változásokat az iskolai eredményességben.

Cigányság és oktatáspolitikai

A cigánysággal kapcsolatos magyarországi oktatáspolitikai szándék, amely alapvető célként a társadalmi beilleszkedés támogatását jelöli meg, több mint száz évre nyúlik vissza. A cél elérését az eltérő szemléletű társadalmi stratégiák mentén különböző eszközökkel célozták meg a döntéshozók.

A XIX. század végén állami gondozásba vétellel próbálták a cigány gyerekek nevelését megoldani. Az asszimilációs szemléletű intézkedés azt tételezte, hogy a gyermek a családból kiemelve az állam által preferált állampolgárrá válik. Az intézkedés nem járt sikerrel, mivel végrehajtása számtalan akadályba ütközött: a családok elrejtették gyermekeiket, a helyi szintű végrehajtás szándéka és eszközei pedig nem voltak elegendőek (Varga 2012c). Mindezt a XX. század elején felváltotta az a kezdeményezés, mely a szegregáció sikerében bízva cigányszkolák és -osztályok felállításával kívánta a cigány gyerekek iskolázottságát emelni (Forray–Hegedüs 2003). A rövid ideig tartó intézkedés szintén kevés eredménnyel járt, de ráirányította a

figyelmet arra, hogy csakis többlétszolgáltatással lehetséges az iskola világtól távol álló társadalmi csoportokat megszólítani. A II. világháborút követő oktatási expanzióba a cigányság is bekapcsolódott. Ezzel összefüggésben emelkedett a cigányság iskolázottsági szintje, azonban közel sem olyan mértékben, mint a teljes lakosságban (Kemény és mtsai 2003). A korszakra jellemző, internacionalista elveken nyugvó asszimilációs szemlélet áll többek között a sikertelenség mögött, mely szociális hátrányként értelmezve kívánta beolvasztani a cigányság kulturális csoportjellemzőit (Kemény és mtsai 2004).

A hetvenes években megoldásként ismét a homogén „cigányosztályok” felállítása került előtérbe, amit kezdetben a kutatók is támogattak azzal a hittel, hogy a szegregált formában nyújtott szolgáltatási többlet növelni fogja a cigányság iskolázottságát. Hamar kiderült azonban, hogy az elkülönített osztályok óhatatlanul is alacsonyabb minőségű iskoláztatást eredményeznek. Láthatóan az alacsonyabb presztízsű feladat szelektíven hatott a pedagógusokra, és az amúgy is hátrányos helyzetből érkező diákok számára sem volt feltétlen kényszer a kiváló tárgyi feltételek biztosítása. E mellett a fejlesztő hatású kölcsönös tanulásra sem tudott építeni a pedagógus a homogén diákközösségekben. Mindezeket látva a szakemberek és kutatók hamarosan a cigányosztályok megszüntetése mellett foglaltak állást (Réger 1978). A direkt módon romák/cigányok számára létrehozott osztályok így meg is szűntek, azonban a cigányság az elmaradó célzott oktatási szolgáltatások nélkül nem tudott az iskolázottságban lépést tartani a teljes lakosságra jellemző gyorsütemű előrehaladással. Valójában a szocialista időszak társadalmi-munkaerőpiaci igényeinek megfelelt az a helyzet, hogy a cigányság nagy része már részt vett az alapfokú oktatásban, háromnegyede be is fejezte azt, illetve a rendszerváltásig kialakult egy olyan 10%, aki szakmát is szerzett. A cigányság esetén a magasabb végzettséghez jutásban – érettségi, felsőoktatás – keves előrelépésről beszélhetünk, azonban a szocializmus „kapun belüli munkanélkülisége” felszívta az alapvetően iskolázatlannak mondható cigányságot – elsősorban az alacsony presztízsű és veszteséges gazdasági ágazatokba (Kemény és mtsai 2003).

A nyolcvanas évektől Európában egyre nagyobb figyelem irányult a vándorló életmódot folytatók, köztük a cigányok is-

kolai helyzetére. Az Európa Tanács 1983-ban tartott szemináriuma után több országban tanulmány készült a helyzetfeltárára és az eddigi tapasztalatok, gyakorlatok leírására (Forray 1998a). Ebbe a szellemi áramlatba kapcsolódott be Magyarország is, ahol az 1989-es rendszerváltás gazdasági átalakulása érzékenyen érintette az iskolázatlan cigányságot, de egyben új lehetőségeket nyitott meg a cigánysággal kapcsolatos oktatási kezdeményezések számára.

A rendszerváltást követő gazdasági átalakulás után került ismét fókuszba a cigányság iskolázottsági kérdése. Ennek oka, hogy a rendszerváltásig aktívan dolgozó cigányság nagy része az állami vállalatok megszűnésével elveszette munkahelyét, és alacsony iskolázottsága miatt esélye sem volt a munkaerő-piaci váltásra. Egyúttal erősödtek a szegregációs folyamatok: az egyre hátrányosabb helyzetűvé váló településekről és térségekből elköltöztek a munkát vállalni tudó magasabb iskolázottságúak, és az elértéktelenedett területekre beköltöztek a munkanélkülivé vált alacsony iskolai végzettségűek. A „gettósodó” körzetekben felülreprezentált a cigányság, és ez a jelenség megjelent az iskolákban is. E mellett felerősödtek a látens szelekciós mechanizmusok is. Még ha egy lakókörnyezetben együtt is éltek különböző társadalmi helyzetű emberek, a magasabb iskolázottságú és munkával rendelkező csoportok utaztatással oldották meg, hogy gyermekük ne hátrányos helyzetű vagy cigány gyerekkel járjon egy iskolába, bízva abban, hogy így jobb oktatási szolgáltatáshoz jutnak. A szabad iskolaválasztás jogi lehetősége miatt már az ezredfordulón több mint hétszáz olyan iskola volt, ahol többségében cigány diákok tanultak (Havas–Kemény–Liskó 2002). A legújabb kutatások szintén arra mutatnak rá, hogy komplex, összehangolt ágazati beavatkozás nélkül a hátrányos helyzetű csoportokat és a cigányságot célzó oktatási integráció nem valósítható meg (Havas–Zolnay 2011, Varga 2015).

A rendszerváltást követő társadalmi változások természetesen hatottak az oktatáspolitikai szemléletére is, mégha a váltás nem feltétlenül volt azonnali és gyökeres. Fókuszba került a hátrányos helyzet kérdésköre, mely alapvetően egybeolvadt a cigányság „felzárkóztatásával”. Ennek szabályozása a rendszerváltást követő időszakban jelent meg az oktatáspolitiká-

ban az etnikai és nemzetiségi oktatás szabályozói között.⁸⁶ Már az első szabályozók is arról szóltak, hogy valamennyi nemzetiiség anyanyelvének és kultúrájának ápolására igényelhetette az adott normatív támogatást a programot biztosító intézmény, míg az „etnikai” csoportba tartozó cigányság „differenciált, egyéni vagy csoportos felzárkóztatást” kaphatott ezért a támogatásért. Vagyis már a kisebbségi törvény 1993-as megalkotását megelőzően beemelték a cigányságot a nemzetiségeknek járó oktatási szolgáltatási körbe, azonban míg valamennyi kisebbségnek joga volt nemzeti identitásának megőrzésére az iskolarendszerben, addig a cigányság (homogén szociális hátránnyal küzdő csoportként is azonosítva) elsősorban társadalmi hátrányai leküzdésére kaphatott segítő szolgáltatásokat. Az 1991-ben született minisztériumi módosítás, mely a felzárkóztatás mellé beemelte a nemzeti identitás fejlesztését a cigány tanulók esetén, a napi gyakorlatban kevésbé jelent meg (Forray 1993). Az 1998-ban érvénybe lépett tartalmi szabályozó rendelet („cigány felzárkóztató oktatás” néven) már részletesen leírta, hogy a cigányság esetén a két fő terület (felzárkóztatás, identitás erősítés) alá milyen kötelező és választható szolgáltatások sorolhatók. Az azonban továbbra is probléma volt, hogy a nemzeti-etnikai kisebbségi jogok biztosítása helyett valójában társadalmi problémát kívánt megoldani ez az oktatási szolgáltatás. A szakmai érvek hatására ezt a szabályozót 2000-ben megváltoztatták (az elnevezés „cigány nemzetiségi oktatás” lett), azonban mivel tartalmában nem változott, így továbbra is alapvetően a felzárkóztatást célozta. E szabályozó mentén elvárt iskolai programokat elkülönített csoportoknak lehetett nyújtani mint nemzetiségi oktatást, ezzel azonban még a nyitottabb szemléletű intézmények is kénytelenek voltak szegregált foglalkozásokat működtetni. És bár a legfontosabb oktatási szabályozókban (Nemzeti alaptanterv – NAT) ebben az időszakban megjelent az integrált csoportban megvalósítható multikulturális nevelés lehetősége, erre az iskolai szolgáltatásra csak rövid ideig és rendkívül alacsony támogatás járt. Vagyis maga az oktatáspolitikai alakította ki, tartotta fent továbbra is – a decentralizált rendszer ellenére – szabályozókon és a finanszírozáson keresztül a kevés eredménnyel járó szegregált oktatási formákat.

Ha tartalmában is megvizsgáljuk a nemzetiségi oktatási szolgáltatási körbe bevont „cigány felzárkóztató oktatást”, akkor láthatjuk, hogy olyan elemeket várt el, melyek között nagyobb részt hátránykompenzáló, kisebb részt a cigány/roma identitást erősítő pedagógiai szolgáltatásokat találhatunk. Vagyis egyszerre kezelte a program a szociális hátrány és a nemzetiségi oktatás kérdéskörét. A programra vonatkozó 2002-ben lezajlott országos vizsgálat azt mutatta, hogy a hátrányos helyzetű és cigány tanulókat tanító iskolák zöme igényelte ezt a támogatást, eredményességi mutatók is bizonyos szempontokból azonosíthatók voltak, azonban mindenképp fejleszteni kellett a programot, hogy valódi áttörést jelentsen a cigányság oktatásában (OKÉV 2013).

Miközben a közoktatás nagy rendszerét a cigány felzárkóztató program „hatotta át” – nem igazán látványos eredménnyel –, addig a rendszerváltást követő időszak pedagógiai innovációi a cigányságot célzó oktatási gyakorlatokban is megjelentek. Ennek egyik generálója a Soros Alapítvány volt, amely a nyolcvanas évek végétől mintegy 15 esztendőn keresztül jelentős forrásokkal támogatta a közoktatás megújulását, és azon belül kiemelten a roma oktatást. A Soros Alapítvány támogatásával cigány tanulók iskolai sikerességét célzó közoktatási intézmények létrehozása tehető erre az időszakra. Így indult Pécssett a világ első roma/cigány nemzetiségi gimnáziumának (Gandhi Gimnázium) szervezése 1992-ben és a cigány középiskolai tehetséggondozó kollégium létrehozása (Collegium Martineum) 1995-ben egy Pécshez közeli faluban (Mánfa). Mindkét intézmény azt a szembetűnő lemaradást kívánta pótolni, amely a cigányság érettségéhez és felsőfokú végzettségéhez jutásában mutatkozott. Szintén az alapítvány finanszírozott olyan innovatív pedagógiák elterjesztését célzó országos programokat, melyek megújulást hoztak a cigány gyerekekkel foglalkozó közoktatási intézmények számára is és serkentették befogadóná válásukat. Ilyen volt az amerikai tapasztalatokra épülő „Lépcsőről lépésre” (Step by step) program, amely a családból az iskolába vezeti be a diákokat, módszertanával enyhítve az áthidalhatatlannak tűnő különbségeket, vagy a „Hálózézés program”, mely keretében több száz, cigány gyerekekkel foglalkozó pedagógus jutott el modellértékű intézményekbe

Freinet-, Montessori- és Waldorf-pedagógiát tanulni. A Soros Alapítvány roma és hátrányos helyzetű fiatalok részére kiegészítő szolgáltatásokat is támogatott (nyári táborok, évközi tanulmányi felkészítések), illetve tanár–diák patrónusi rendszert vezetett be országos hatókörrel. Ez utóbbi tevékenységek iskolán kívüli civil szervezetek által működtetett, úgynevezett extrakurrikuláris intézményekből indultak (Amrita Egyesület, Józsefvárosi Tanoda), és további hasonló intézmények, jelenlegi nevükön „tanodák” létrejöttét (Khetanipe, Belső tűz, Faág Egyesület stb.) generálták. A tanár–diák patrónusi rendszer, illetve a többi tanodai – lelki, tanulmányi, kulturális és anyagi természetű – szolgáltatás szintén az érettségihez és felsőfokú végzettséghez való jutást segítette a hátrányos helyzetű és cigány diákok számára.

A rendszerváltást követő első évtized hátrányos helyzetű, elsősorban roma/cigány fiatalokra vonatkozó oktatási innovációi, melyek sok esetben civil szervezeti keretben működtek, később nevesített formában, hazai, illetve európai uniós forrással támogatva begyűrűztek a közoktatásba. Így például a roma/cigány diákok ösztöndíj-támogatása állami keretben már a kilencvenes évek második felétől megkezdődött, és ezt a rendszert vette át a később létrehozott Magyarországi Cigányokért Közalapítvány, melynek rövidített neve alapján ezt az állami támogatást röviden MACIKA ösztöndíjnak hívták. A rendszeres havi támogatás általános és középiskolás, valamint egyetemista roma/cigány diákok tanulását egyaránt segítette. Az állam mellett az európai uniós csatlakozási források (PHARE) pályázati lehetőségei is támogatták a cigánysággal kapcsolatos civil tapasztalatok folytatását és elterjesztését. A Gandhi Gimnázium mintájára, annak továbbgondolásával 1997-ben létrehozott szolnoki Roma Esély Középkola (mely később Hegedüs T. András nevét vette fel) is uniós támogatással indult. A szakmához, érettségihez jutást segítő intézmény fontos iskolai esélyt jelent ma is a középfokon tanulni kívánó roma/cigány és hátrányos helyzetű fiatalok számára. A rendszerváltást követő évtizedben a nehezen mozduló állami közoktatás és az azt befolyásoló „hivatalos” oktatáspolitikai jelentős forrásokat fordított arra, hogy hagyományos eszközök és módszerek segítségével támogassa a cigányságot a közoktatás intézményeiben.

Emellett – elsősorban civil és uniós támogatással – kialakultak azok az innovatív kezdeményezések, melyek eredményeikkel a következő évtized oktatáspolitikai intézkedéseire kipróbált mintákkal szolgáltak.

Az ezredfordulóra tehető két fontos oktatási kezdeményezés egyike a Pécsi Tudományegyetemen elindult tanszék, mely célzottan romológiaival foglalkozott. Az egyedülálló felsőoktatási kezdeményezésben ma már tanári és bölcsész szakirányban egyaránt lehet romológus végzettséget szerezni. Emellett a tanszék komoly szerepet vállal a cigánysággal kapcsolatos tudományos életben is: kutatásokat valósít meg, könyveket ad ki, konferenciákat szervez. A tanszékhez közvetlenül kapcsolódik a Wlilocki Henrik Szakkollégium, amely romológia iránt érdeklődő diákok tudományos köre⁸⁷. Az ezredforduló másik kiemelendő kezdeményezése a hátrányos helyzetű tanulók Arany János Tehetséggondozó Programja. A program minden megye valamely nagyhírű gimnáziumában és a hozzá kapcsolódó kollégiumban kiemelt támogatással ötéves, érettségit adó képzést indított hátrányos helyzetű fiataloknak. Az indulás évében kizárólag a kistelepuslési származás volt a hátrányos helyzet tartalma, de a későbbiekben egyre toldott a program az alacsonyabb társadalmi státuszú – alacsony jövedelemviszonyú, majd alacsony iskolázottságú – csoportok felé (Fehérvári–Liskó 2006b).

Az ezredfordulót követően egyértelműen láthatóvá vált, hogy a rendszerváltást követően újraformálódó társadalomban lezajlott változások legfőbb vesztese a cigányság (Kertesi 2005, Kertesi–Kézi 2005a). A társadalmi hátrányból való kitörés egyik kulcsterülete egyértelműen az oktatás, azonban a cigányság iskolázottsági helyzetét továbbra is rendkívül nagy lemaradások jellemezték. Ennek hátterét vizsgálva az oktatáskutatók kimutatták, hogy az óvodáztatásból kimaradtak a cigány gyerekek, az általános iskolát sokan eltérő tantervű iskolában kezdték meg, és a normál tagozaton tanulókat is a magas bukásarány és a lemorzsolódás jellemezte (Havas–Liskó 2002). Középfokon elsősorban nem piacépes szakmákat választottak, és bár emelkedett az érettségit adó intézménybe jelentkezésük, azonban az érettségit szerzett cigány tanulók aránya jóval elmaradt a társadalmi adatoktól (Liskó 2002).

Mindezekből az is következett, hogy a felsőfokú intézményekben is alacsony számban tanultak cigány fiatalok. A felsorolt okok és az elmaradó előrelépés rámutatott arra, hogy szükséges az oktatási szolgáltatások új szemléletű és komplex ráhatással bíró rendszerét kialakítani. Az csak a későbbiekben fogalmazódott meg, hogy még ez sem elegendő az iskolában várt sikerek eléréséhez, mert még a legkorszerűbb iskolai megközelítések is hatástalanok maradnak, ha nem tudnak beágyazódni egy szélesebb, a társadalmi hátrányokat más oldalról (pl. munkaerőpiac, szociális ellátottság) is ellensúlyozni képes szolgáltatásrendszerbe.

2002-ben a kormányzati átalakulás nyomán formálódó új oktatáspolitikát elindított egy olyan intézkedéssorozat, mely több ponton eltért az addigi gyakorlattól. Elsőként olyan rendeleteket alkottak, mellyel szétválasztották a hátrányos helyzetű és a nemzetiségi oktatásra vonatkozó szabályozókat (57/2002 és 58/2002 OM rendelet). Vagyis az alacsony iskolázottságú és jövedelemviszonyú szülők gyermekeinek integrált nevelése során kívántak egy hátránykompenzáló (inkluzív) pedagógiai környezetet kialakítani Integrációs Pedagógiai Rendszer (továbbiakban: IPR) néven. E mellett létrehozták a – szülői kérésre – igénybe vehető cigány nemzetiségi oktatást (kizárólag identitást erősítő elemekkel), bár a többi nemzetiségi programhoz képest csökkentett követelményekkel (Orsós 2012).

A következő években az oktatáspolitikát további támogatási elemekkel bővült – elsősorban a hátrányos helyzetű diákokat célozva. Fokozatosan a közoktatás egészére, az óvodákra, majd az érettségit nyújtó középiskolára is kiterjesztették az IPR-t. Vagyis 2008-ra már a közoktatás egésze igényelhetett olyan fejlesztési támogatást, mely a hátrányos helyzetű gyerekek, tanulók integrációs felkészítését és képesség-kibontakoztatását szolgálta óvodai, iskolai keretben. Szintén 2008-tól nem csak az intézmények költségvetésében, hanem a pedagógusok bérpótlékában is megjelent a hátrányos helyzetű gyerekekkel való célozott foglalkozás. Mindehhez olyan európai uniós fejlesztési források is járultak (HEFOP 2.1, TÁMOP 3.3⁸⁸), melyek a hátrányos helyzetű gyermekekkel foglalkozó intézményeket és pedagógusokat célozták sokmilliárdos fejlesztési forrással. Meg kell említeni a jelentős forrással (induláskor 1 milliárd

forint tőkével) rendelkező, magántőkével működő Csányi Alapítványt, amely a felső tagozattól a diploma megszerzéséig kísér hátrányos helyzetű diákokat támogató szolgáltatással. A hátrányos helyzetűek szociális helyzetének javítását – az iskolázatással közvetlenül összefüggő költségek csökkentésével, kiegészítésével – több oldalról támogatta az oktatáspolitikai. Így például az óvodások ingyenes étkezést és szülei óvodázási támogatást kaptak. Emellett a hátrányos helyzetű óvodások számára kötelező biztosítani a férőhelyet. Az általános iskolai, majd a középiskolai étkezési térítési díjak is csökkentek a hátrányos helyzetű családok számára, illetve ingyenes tankönyvre jogosultak. A Soros Alapítvány patronáló tanár–diák programjának tapasztalataira építve az iskolákban elindultak az ösztöndíjprogramok (Útravaló). Középfokon is megerősödtek a támogatási források: 2004-től a hátrányos helyzetű középiskolásokat célzó Arany János Programot folyamatosan bővítették két további alprogrammal. Az új programokba bevont hátrányos helyzetű diákok – a kollégiumi ellátás mellett – komplex pedagógiai szolgáltatást kapnak. A felsőoktatásban 2003-tól sok vitát kiváltó pozitív diszkriminációs intézkedések léptek életbe. A hátrányos helyzetű hallgatók bekerülését többletpontoszámmal, bentmaradásukat mentori szolgáltatással támogatták. A közoktatás egészét, különösen 2006 után – a tartalmi és szociális jellegű támogatás mellett – áthatotta az esélyegyenlőség biztosításának elvárása, valamint a szegregáció megakadályozását célzó törvényi szabályozás (közoktatási törvény 66. §). Ebbe az intézkedéssorozatba illeszkedett az iskolán kívüli segítő intézmények, a tanodák megerősítése, hálózatuk kialakítása, vagyis annak kipróbálása, hogy e civil innováció (tanoda) miként illeszthető a közoktatás rendszeréhez.

A fenti oktatáspolitikai intézkedéssorozat mindegyike a hátrányos helyzetű – az alacsony iskolázottságú és jövedelmű szülők gyerekeire vonatkozott. És bár a cigányság nagyobb része ma Magyarországon a hátrányos helyzetűek csoportjába tartozik, az oktatáspolitikai fenti intézkedései nevesítve nem a cigányságot célozták, mivel a társadalmi hátrányra kívántak reagálni, melyet nem akartak a nemzetiségi hovatartozással azonosítani. Meg kell azonban említeni a cigányság iskolázottságának növelését, illetve a cigány értelmiség kialakulását célzó

támogatókat, így a már említett európai uniós előcsatlakozási forrásokat (Phare), az Open Society Institute (OSI) pályázatait, illetve a 2012-ben induló uniós forrásokat a tanodák, illetve a roma szakkollégiumok finanszírozására.

Megállapíthatjuk, hogy 2002 után határozott szakma-politikai szándék alapján kialakított komplex oktatási esélyegyenlőségi programok indultak, azonban a hátrányos helyzet és a cigányság éles lehatárolása, valamint a sokrétű oktatási programok nem jelentettek teljes körű megoldást a cigányság iskolázottságának növelésében. A vonatkozó kutatások arra utalnak, hogy ennek háttérében olyan okok húzódnak meg, mint például a fokozott ágazatközi együttműködés elmaradása a problémák megoldásában (diszkrimináció, munkahelyhiány, lakhatási-telepi körülmények stb.), illetve a megkezdett fejlesztések töredezett finanszírozása, a szakmai támogatás hiánya és egyéb diszfunkciók, melyek miatt a fejlesztések nem tudtak áttörő eredményeket felmutatni, illetve egyes eredmények hosszabb távon jelentkeznek majd. (Arató–Pintér–Varga 2008, Havas–Zolnay 2011, Reszkető–Scharle–Váradi 2010)

Oktatáspolitikai napjainkban

Ebben a részben a szociálisan hátrányos helyzetű tanulókat célzó, 2002 után elindult és jelenleg is érvényben lévő oktatáspolitikai intézkedéseket tekintjük át az oktatási rendszer egyes fokain végighaladva. A programok gyakorlati megvalósulását nem taglaljuk részletesen⁸⁹, elsődleges célunk egy olyan átfogó kép nyújtása a jelen oktatáspolitikai helyzetről, mely felvázolása támaszkodik az e témában készült oktatáspolitikai elemzésekre is (Forray–Pálmainé Orsós 2010, Forray–Kozma 2010). Fontos leszögezni, hogy az intézkedések zöme nevesítetten a szociális hátrányokkal jellemzett csoportot célozza, és csak kisebb mértékben a cigány/roma csoportba tartozókat. Ez a megállapítás vonatkozik a bevonandók körére és a nekik nyújtott szolgáltatásokra is. Az oktatáspolitikai intézkedések mindegyikének háttérében az esélyegyenlőség (equality) vagy egyenlő bánásmód, valamint ezzel összefüggésben a méltányosság (equity) biztosításának elvárása áll. Az intézkedések a társadalmi befogadást célozzák azzal, hogy olyan környezet kiépítését szorgalmazzák, mely szolgáltatás-

rendszerével igazodik az ott lévők sokszínűségéhez társadalmi, kulturális és egyéni szinten egyaránt.

A felsorolt beavatkozások céljukat tekintve különbözőek. Vannak köztük megelőzést szolgáló intézkedések, melyek elsősorban a kisgyerekkorra fókuszálnak (ld. Biztos Kezdet Program, óvodai IPR), és eredményes működésük a hátrányos helyzetű gyerekek sikeres iskoláztatásában, a korai lemorzsolódás megakadályozásában mutatkozik. A köznevelés iskolai fokain fellelhető, a veszélyeztetett célcsoportra irányuló beavatkozást szolgáló intézkedések között található többek között az Integrációs Pedagógiai Rendszer iskolai működtetését, a tanodai és az Arany János Programokat. Ezek olyan pedagógiai szolgáltatások, mely révén eredményes, lemorzsolódásmentes iskolai előrehaladás várható. Célját tekintve vannak kompenzációs célú intézkedések is, így például a Második Esély Programok, melyek a lemorzsolódásban érintettek reintegrációját végzik azért, hogy lehetőleg végzettség nélkül ne hagyják el az iskolát a programba bevont fiatalok.

Az érintett csoport életkora szerint haladva elsőként a legfiatalabb korosztály fejlesztésével foglalkozó Biztos Kezdet Programot kell kiemelni, mely összhangban a „Legyen jobb a gyerekeknek” Nemzeti Stratégiával indult el.⁹⁰ A korai beavatkozást célzó program országos terjesztésének előzménye többek között az a többéves fejlesztő munka és komplex kísérlet, amely az MTA Gyermekszegénység Elleni Program keretén belül 2006-ban indult a Szécsényi Gyermekesély Program négy Biztos Kezdet Gyerekházában. A TÁMOP 5.22.2/08 számú pályázati támogatással országosan is elterjesztett Biztos Kezdet gyermekházak hátrányos helyzetű térségekben vagy szegregátumokban indulhattak el 2009-ben az ország 36 településén. A földrajzi lehatárolás célja, hogy azokhoz a családokhoz jusson el ez a korai gyermekkort (0–5 év) célzó szolgáltatás, amelyeknek alapvető szocializációs feltételei nem megfelelőek, illetve ahol az intézményes szolgáltatások való hozzáférés korlátozott. A Biztos Kezdet Gyermekházak⁹¹ a kisgyermek korai képesség-kibontakoztatását szolgálják a családi, szülői környezet aktív bevonásával. Jelenleg állami támogatással működik a program, célzott támogatási feltételek mellett (19/2013. [III. 5.] EMMI rendelet).

Az óvodáskorú hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek számára többféle támogatást nyújt a rendszer⁹². Pénzbeli ellátás a beóvodázási támogatás, melynek évenkénti összege azt szolgálja, hogy a szociális hátrányokkal küzdő családok számára ne jelentsen elháríthatatlan akadályt az óvodába lépéskor szükséges eszközök beszerzése. A rászoruló családok számára az óvodába járatást könnyíti anyagi szempontból az ingyenes vagy kedvezményes étkezés biztosítása is. A korai beóvodázás éppúgy, mint az azt megelőző Biztos Kezdet Program célja, hogy az elégtelen szociális helyzetben felnövő gyerekek minél előbb segítséget kapjanak. Ennek érdekében az elmúlt években kötelező volt a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek felvétele az óvodába (esetleges túljelentkezés esetén előnyben részesítésük), és a már óvodába járó gyerekek Óvodai Integrációs Program (IPR) keretében kaphatnak személyre szabott képesség-kibontakoztató szolgáltatást.

Az általános iskolában az étkezés térítési díjának 100%-át normatív kedvezményként kapják a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő tanulók, s ez kiegészül az ingyenes tankönyv juttatásával. Itt is folytatódhat a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók támogató fejlesztése az Iskolai Integrációs Program (IPR) keretein belül, amennyiben az adott intézmény vállalja – többletforrásért – az ezzel járó komplex feladatot. A cigány nemzetiségi program az iskolában kimondottan az identitás fejlesztésére, a nyelv megőrzésére szolgál azon családok gyermekei számára, akik magukat cigánynak vallják. Láthattuk, hogy e két szolgáltatás kettéválasztása (hátrányos helyzet kompenzálása/identitás erősítése) 2003-tól jelent meg a közoktatásban, egészen addig „cigány felzárkóztató”, majd „cigány nemzetiségi” program keretein belül valósult meg mindkettő – egyazon célcsoport számára. Az elmúlt évtized tapasztalata, hogy ez a szétválasztás sikerrel járt: folyamatosan bővül az Integrációs Programot működtető intézmények köre, és bár nem nagy számban, de cigány nemzetiségi program is több helyen megvalósul.

Alapfokon még ki kell emelni a tanodák működését, melyek civil szervezetek által létrehozott, úgynevezett extrakurrikuláris (iskolán kívüli) intézményekből indultak az ezredfordulót megelőzően, és a későbbiekben további hasonló intézmények

létrejöttét generálták. Ma már jónéhány európai uniós támogatási körön van túl a több mint 100 intézményt felölelő tanodahálózat, amely a forráshiányos szakaszokban sem szűnt meg, bizonyítva ezzel szükségességét az oktatási támogató rendszerben. A tanoda alapvetően olyan – nemzetiségi oktatáshoz hasonló elven működő – intézmény, melyben a méltányosság (equity) az oda önkéntesen jelentkező célcsoport szeparációjával (önkéntes elkülönülés) érvényesül. Vagyis nem nevezhetjük a tanodát szegregáló intézménynek, hiszen nem kívülről jövő nyomás vagy látens szelekciós mechanizmus mentén alakul ki egy elkülönült állapota a tanodába járó diákoknak. Ez egy olyan döntés – mind a szakmapolitika, mind a célcsoport részéről – amely azt szolgálja, hogy a komplex pedagógiai szolgáltatást célzottan és adott időszakra (délután, hétvége) önkéntesen elkülönülve kapják a benne résztvevők. Tudnunk kell azonban azt is, hogy a tanodai szeparáció eredményessége a méltányosság szempontjából elképzelhetetlen az integrációt megvalósító közoktatással való szoros kapcsolat és a tanodában érvényesülő inkluzív pedagógiai eszköztár nélkül. A komplex tanodai – lelki, tanulmányi, kulturális és anyagi természetű – szolgáltatási kör ugyanis családias keretben kíséri az oda járó fiatalokat nemcsak az általános iskolai tanulmányaik során, hanem a következő intézményi fokokon is (Varga 1999, Fejes és mtsai 2012, Fejes 2014). Fontos kiemelni, hogy a pályázati támogatások célcsoportként a tanodák esetén is a hátrányos, halmozottan hátrányos tanulói kört jelölik (és várják el dokumentáltan), de hangsúlyozzák annak szükségességét, hogy az adott programba bevont tanulók legalább 30%-a roma legyen (Pályázati útmutató – TÁMOP 3.3.9.A-12).

Az általános és középiskolát nemcsak a tanoda „íveli át”, hanem a halmozottan hátrányos helyzetű diákokat célzó ösztöndíjprogramok is. Az „Útravaló” elnevezésű, 2005 óta létező ösztöndíjrendszer az 1990-es években sikerrel működött Soros alapítványi patronáló tanár–diák programjának tapasztalataira épített. Vagyis a pályázati támogatást a pályázó diák és mentortanára közösen nyújtja be és nyeri el. Bár a támogatási rendszer folyamatosan átalakul, és forrásai egyre szűkülnek, az „Út a középiskolába”, az „Út az érettségéhez” és az „Út a szakmához” alprogramok keretében a 2013/2014-es tanévben 14 481

tanuló/hallgató részesült összesen 2 164 083 638 Ft értékű támogatásban⁹³.

A középfokot tekintve a hátrányos helyzetű diákok továbbra is kapnak étkezési és tankönyv-hozzájárulást. Szintén folytatható az Integrációs Program (IPR) a középfokú intézményekben; tapasztalatok szerint elsősorban azok az intézmények vállalkoznak e program bevezetésére, ahol nagyobb létszámban jelennek meg a halmozottan hátrányos helyzetű diákok. A köznevelés minden fokán jelen lévő programban (IPR) ma már közel hetvenezer halmozottan hátrányos helyzetű gyerek, tanuló kap személyes odafigyelést. A program működésének első 8 évét több tudományos kutatás is elemezte, és függetlenül bizonyos pontokon mutatkozó hiányosságaitól, fontos és eredményes támogatási formának ítélték. Az utóbbi 4 esztendőben megszűnt a program szakmai irányítását és hálózatfejlesztését végző integrációs központ és folyamatosan szűkülnek a források is. Mindez kihat a program jelenlegi helyzetére: az első nyolc év amúgy sem egyenletes programfejlesztése megtorpant és töredezettséget, valamint a célzott eredmények elmaradását mutatja (Varga 2015).

Az ezredforduló kezdeményezése a hátrányos helyzetűek Arany János Tehetséggondozó Programja (AJTP). A Program minden megye valamely nagyhírű gimnáziumában és a hozzá kapcsolódó kollégiumban ötéves, érettségit adó képzést indított, kiemelt támogatással hátrányos helyzetű fiataloknak. A külön gimnáziumi osztályban és kollégiumi csoportban nyújtott komplex támogatásban évente 3000 fiatal részesül. A halmozottan hátrányos helyzetű fiatalokat csak 2004 után érte el az Arany János Program, amikor – fokozatosan – két további alprogrammal (Arany János Kollégiumi Program, Arany János Kollégiumi-Szakiskolai Program) bővült⁹⁴. Az új programok az AJTP-hez hasonló komplex támogató pedagógiai szolgáltatást kínálnak. Az AJKP előkészítő évvel segíti a lemaradások pótlását, majd érettségit nyújtó intézményekbe integrálja a diákjait, és a középfok időszakában kiemelt kollégiumi támogatást nyújt⁹⁵. Az AJKSZP-be kapcsolódó diákok különböző, szakmaszerzést biztosító intézményekbe járnak, és az iskola utáni (kollégiumi) időszakban kapnak az AJKP-s diákokhoz hasonló segítő támogatást. E két program támogatásával jelenleg mint-

egy másfél ezer halmozottan hátrányos helyzetű fiatal készül az érettségire, illetve a piacképes szakmára az ország különböző középfokú intézményeiben és a hozzájuk kapcsolódó kollégiumban. A program nem nevesíti a romákat/cigányokat célcsoportjaként, de a különösen a kollégiumi és kollégiumi szakiskolai programban felülreprezentált jelenlétük. (Fehérvári–Liskó 2006b, Fehérvári 2008, Expanzió 2009, Fehérvári 2015).

Szintén a középfokot célozzák az úgynevezett „második esély” típusú intézmények, amelyek célja, hogy a szociálisan hátrányos és veszélyeztetett életkörülmények között élő fiatalok iskolai reintegrációján keresztül munkaerő-piaci helyzetük javuljon. Ez az intézménytípus már az ezredforduló előtt működött – főként Budapesten (Belvárosi Tanoda, Burattino Iskola) –, és csak az elmúlt tíz évben jelent meg olyan szegregálódott településeken, közösségekben, ahol elsősorban szociálisan hátrányos helyzetű és roma fiatalok érettségihez, szakmához jutását segítette személyre szabott képzési rendszerével (így például a Kis Tigris Gimnázium Alsószentmártonban⁹⁶ és a Dr. Ámbédkár Iskola Sajókazán⁹⁷). Jelenleg ezt az intézménytípust is segítik TÁMOP-források – „a halmozottan hátrányos helyzetű, köztük roma” fiatalokat jelölve ki célcsoportként (TÁMOP 3.3.9.B-12.).

Középfokon ki kell emelni még néhány – deklaráltan – nemzetiségi intézményt. Ilyen a roma/cigány nemzetiségi gimnázium Pécsen (Gandhi Gimnázium), mely húsz évvel ezelőtti indulásakor azt a szembetűnő lemaradást kívánta pótolni, amely a cigányság érettségihez és felsőfokú végzettségéhez jutásában mutatkozott. A Gandhi Gimnázium mintájára, annak továbbgondolásával 1997-ben létrehozott Roma Esély (ma Hegedüs T. András⁹⁸) Középközépiskola szintén roma/cigány és hátrányos helyzetű diákokat fogad, elsősorban a kelet-magyarországi régióban. Ugyanezt a célt tűzte ki szintén a kilencvenes évek végén Budapesten létrehozott Kalyi Jag Roma Nemzetiségi Szakiskola, Szakközépiskola⁹⁹.

A felsőoktatásba való bejutás támogatására a hátrányos helyzetű fiatalok számára adható többletpontszám mind a mai napig érvényben van, sajnos éppen a szükséges tartalmi támogatás – segítő mentorok – maradt el az elmúlt években, nagy valószínűséggel pénzügyi okokból.

Végül essen szó a roma szakkollégiumokról, melyek a felsőoktatás rendszerében szélesebb körben az elmúlt két évben indultak el a keresztény egyházak bekapcsolódásával. Jogszabályi legitimációjuk a 2011-es felsőoktatási törvényben (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról) való nevesítéssel történt meg, és ugyanekkor kezdődött meg célzott anyagi támogatásuk is. (A keresztény roma szakkollégiumi hálózat beruházási és működtetési támogatása 2011-től és a TÁMOP 4.1.1.D/12 2013-tól.) Az ezt megelőző időszakban az alapítványi fenntartású Romaversitas, illetve a PTE Wlislöcki Henrik Szakkollégium voltak azok a nagyobb és hosszabb idő óta működő működtető intézmények, amelyek a felsőoktatásban tanuló cigány fiatalok támogatását célozták meg (Forray 2012). E két intézmény a keresztény roma szakkollégiumok mellett továbbra is folytatja tevékenységét.

Az oktatáspolitikai eredményeit célzó vizsgálatok

Az oktatási esélyegyenlőséggel összefüggésben a társadalmi hátrányokkal küzdő gyerekek, tanulók iskolázottságának kérdésköre folyamatosan jelen van a hazai tudományos életben is (Cs. Czachesz–Radó 2003, Keller–Mártonfi 2006, Györgyi–Kőpatakiné Mészáros 2010). Többen vizsgálták a hátrányos helyzetű diákokat célzó oktatási programok, például az utóbbi évtized integrációs programjának bevalását, a tanodahálózat működését, az Arany János Programokat, illetve a felsőoktatási kezdeményezéseket. A támogató oktatási programok közös sajátossága, hogy figyelembe veszik a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikertelenségének okait, és mindezt azzal kívánják ellensúlyozni, hogy olyan támogató tanulási környezetet teremtenek, amelyben az egyéni sajátosságokból kiindulva pedagógiai fejlesztést tűznek ki célul. Egyúttal fókuszálnak a családi háttér eltérő kulturális voltára is, vagyis értékként építenek a roma/cigány közösséghez tartozásra. Ez a megközelítés az inkluzív pedagógiát bemutató fejezetben leírt jellemzőknek megfeleltethető.

Az óvodáztatást megelőző időszak lehetséges beavatkozásait vizsgáló elemzés nemzetközi és hazai tapasztalatokra hivatkozva emeli ki, hogy kulcsfontosságú a kisgyermekkori fejlesztést támogató intézményrendszer kiépítése és működ-

tetése. A korai egészségügyi ellátásra vonatkoztatva megállapítja, hogy jelentős területi eltérések mutatkoznak és éppen a hátrányos helyzetű, illetve roma/cigány lakosság ellátása kedvezőtlenebb. Az óvodáztatással kapcsolatos kutatások alapján kiemeli, hogy nem csak az időszak növelése, hanem a minőségi pedagógiai ráhatás is szükséges. Szintén vizsgálati adatok alapján jegyzi meg, hogy alacsony a roma/cigány részvétel ezekben a kora gyermekkori intézményekben, sok esetben szegregációjuk is megfigyelhető és az óvoda–iskola átmenet sem zökkenőmentes. Külön fejezetben elemzi a Biztos Kezdet Gyermekházak rendszerét, bemutatva pedagógiai gyakorlatukat és területi lefedettségét is. A kihívások és problémák között a nem elégséges finanszírozást, az ágazati felelőshiányt, az ellátások elaprózodottságát, a romák/cigányok lakta területek szakemberhiányát, a jelzőrendszer problematikáját és a hiányzó szolgáltatásokat emeli ki. A tanulmány javaslataiban külön kiemeli, hogy szükséges a roma/cigány közösségre vonatkozó programok fejlesztése, illetve, hogy a kisgyermekkori időszak átgondoltabb támogatása jelentősen hozzájárulhatna az iskolai problémák megelőzéséhez. (Lannert 2014)

A támogató programok között kiemelt figyelem követi a köznevelés minden fokán jelen lévő integrációs programot (IPR), mely keretében ma már közel hetvenezer halmozottan hátrányos helyzetű gyerek, tanuló kap személyes odafigyelést. A program működését vizsgáló kutatások a program erősségei mellett rámutattak a sikerességet gátló hiányosságokra is. Egyes vizsgálatok kimutatták, hogy az iskolai inkluzivitás kiépítettsége szoros kapcsolatban van a hátrányos helyzetből érkező diákok iskolai sikereivel, illetve, az előítélet-mentes környezet támogató jellegével (Németh–Papp 2006, Liskó–Fehérvári 2008, Arató 2014, Raýman 2015, Varga 2015). Más kutatók kiemelték, hogy szükséges a hátrányos helyzetű és roma/cigány gyerekek szegregációja ellen ható intézkedéseket megalkotni, a program (IPR) működését biztosító pénzügyi források csökkentése helyett megfelelő finanszírozást biztosítani, valamint, hogy a program kiépülésének egyenetlenségét differenciált és minőségbiztosított fejlesztéssel korigálni. A kutatások a feltárt problémák javítása mellett fontos és nélkülözhetetlen támogatási formának ítélték a több mint tíz éve működő prog-

ramot (Arató–Varga 2004, Kézdi–Surányi 2008, Havas–Zolnay 2011, Reszkető–Scharle–Váradi 2010, Teller 2012).

Hasonló jellegű megállapításokat tettek az Európai Unió forrásaiból támogatott tanodahálózat mibenlétét és működését leíró vizsgálatok. A tanodai szolgáltatási kör az oda járó fiatalokat nemcsak az általános iskolai tanulmányaik során, hanem a következő intézményi fokokon is támogatja. A vonatkozó vizsgálatok az eredményességi mutatókra támaszkodva kiemelik, hogy a tanodahálózat hiánypótló tevékenységeivel hozzájárul a hátrányos helyzetű és roma/cigány tanulók sikeres iskolai előrehaladásához. Szintén hangsúlyozzák a kiegyensúlyozott finanszírozási háttér megteremtésének szükségességét és az intézményfejlesztés segítségével biztosítandó minőségjavulást. A kutatók azt is kiemelik, hogy a tanodák nagyobb része forráshiányos szakaszokban sem szűnt meg, bizonyítva ezzel fontos szerepét az oktatási támogató rendszerben (Németh 2009, Fejes és mtsai 2012, Polyacsó 2013, Fejes 2014).

A középfokon legnagyobb forrásokkal támogatott Arany János Programok működésének 15 esztendejét sok hatásvizsgálat tárta fel. A legkülönbözőbb, jobbító szándékú megállapítások között a legfrissebb szerint a programok alapvetően elérték a céljukat és jelentősen tudtak hatni a bevont csoportok mobilitására (Fehérvári 2013, Fehérvári 2015).

A felsőoktatás roma szakkollégiumait célzó kutatások sem vitatják e támogatási forma szükségességét, hanem kitérnek a létrejöttük és működésük sajátosságaira, valamint vizsgálják a szakkollégista fiatalok eredményességét, attitűdjeit, jövőbeli elképzeléseit (Forray 2012, Varga 2014b).

Az elmúlt évben az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet koordinált több olyan kutatást, melyek elsősorban a korai iskolaelhagyással összefüggésben vizsgálták a Magyarországon működő beavatkozásokat. Makroszintű elemzéseket végeztek a témában, illetve országos vizsgálatokkal tekintették át az állami finanszírozású programokat (Fehérvári–Széll 2014, Fehérvári–Tomasz szerk. 2015). A kutatások és elemzések felhívják a figyelmet a feltárt eredmények mellett a rendszer diszfunkcióira is, amelyek alapján fejlesztő beavatkozásokat javasolnak.

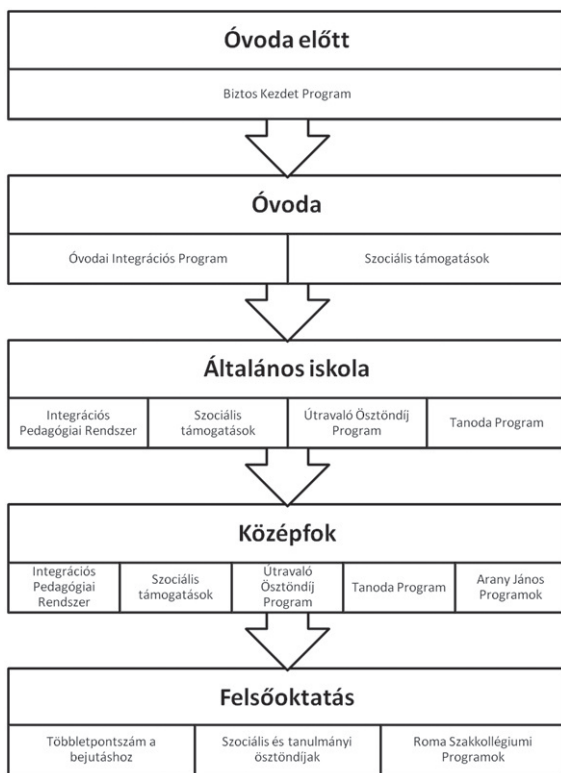
Összegzés

A hazai társadalmom- és oktatáspolitikában a gyermeket a születéstől az iskolarendszer végéig kísérően folyamatosan jelen vannak azok a jogszabályban rögzített lehetőségek (7. ábra), melyek a hátrányos szociokulturális környezetből érkező gyerekek és tanulók esélyegyenlőségét a hátránykompenzáció segítségével, az inkluzív környezet megteremtésének támogatásával szolgálják. E mellett a roma/cigány identitás erősítését célzó oktatási szolgáltatások is elérhetőek. Ha a teljes vertikumon kiépült oktatáspolitikai támogató rendszert összevetjük a célcsoport – statisztikai adatokban jól látszó – leszakadó helyzetével, akkor egyik oldalról a jogszabályok gyakorlatba ültetésében kell keresnünk a problémákat – ahogyan az előzőekben felsorolt kutatások is kiemelték. Vizsgálni kell a funkciók és diszfunkciók hátterében álló lehetséges okokat: a támogatások elterjedésének egyenletességét vagy töredezettségét, a finanszírozás körülményeit, a folyamatos minőségjavítás helyzetét, a szegregatív formák megjelenésének alakulását, a szelekció mértékét, a rendszerszintű, szektoron belüli és szektorok közötti horizontális és vertikális együttműködés összehangolásának jellemzőit, az oktatáspolitikát támogató vagy ellenható intézkedéseinek sorát, a különböző diszkriminációs formák érvényesülését és még más okokat is. Ez elkerülhetetlen feladatokat ró az oktatásirányításra, ha valóban meg akarja akadályozni a hátrányos helyzetű tanulók lemorzsolódását, korai iskolaelhagyását. A problémák másik oldalát jelenti, hogy az inkluzív pedagógiai beavatkozások csakis inkluzív társadalmi környezetbe ágyazottan fejthetik ki hatásukat. Valószínűsíthető, hogy a széles körű támogatások elmaradása is megjelenik a mutatókban. Így megkerülhetetlen az oktatási esélyegyenlőtlenség ellensúlyozását nem csak az iskolarendszertől, hanem más területek támogató (szegregáció felszámolása, munkaerő-piaci lehetőség biztosítása, szociális szektor erősítése) beavatkozásaitól várni.

A vonatkozó fejlesztések több mint tíz éve elégséges ahhoz, hogy a folyamatok széles körű és további vizsgálatát meg lehessen tenni, és erre alapozva – a szabályozók és a működés javításával, átalakításával, más szektorok mozgósításával – valódi eredményeket lehessen elérni. Mindemellett számítani

kell arra az újfajta problémára is, hogy a megváltozott jogszabályi definíció mentén a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű kategóriából kikerülő és emiatt a támogatásokból kiszoruló tanulók miként lesznek képesek segítség nélkül sikeresen előrehaladni.

7. ábra. A hátrányos helyzetű gyermeket, tanulókat támogató hazai oktatáspolitikai rendszere



Inkluzivitás és gyermekvédelem

A következőkben egy kevésbé fókuszban lévő és sajátos élethelyzetű gyermekcsoport, a gyermekvédelemben élők esélyegyenlőségéről, társadalmi inklúziós esélyeiről lesz szó. A kérdéskör azért is aktuális, mert mint erről korábban szó volt, a jogszabályi változások következtében a gyermekvédelemben élők bekerültek a halmozottan hátrányos helyzetű csoportba. A vizsgált csoportba a gyermekvédelmi törvény (1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról) alapján az ideiglenes, az átmeneti és a tartós neveltek, illetve az utógondozottak tartoznak, akik nevelőszülőnél vagy gyermekotthonban kerülnek elhelyezésre. A gyermekvédelemre vonatkozó statisztikai adatszolgáltatás alapján a teljes populáció létszáma hozzávetőlegesen 22 000 fő, mely létszám az egymást követő években lényegesen nem változott (Gyermekvédelmi Statisztikai Tájékoztató 2010).

Vizsgálódásunk középpontjában elsősorban a gyermekvédelemben élők iskolázottsági helyzete áll. Ez alapvetően kevésbé kutatott és feltárt terület, néhány vizsgálattól eltekintve a témában nem rendelkezünk átfogó vizsgálattal. Ennek hátterében az állhat, hogy a szakellátó rendszerbe kerülés mögött olyan súlyos – elsősorban lelki – problémák állnak, melyek felülírják az iskolázottsági kérdéseket és amelyek kezelése a későbbi gyermekvédelmi munkát is alapvetően meghatározzák (Forray–Hegedüs 1998, Cameron–Maginn 2008). Ez nem csak azt jelenti, hogy a gyermekvédelem erőforrásai elsősorban a bekerült gyermekek traumái feldolgozását célozzák, hanem azt is, hogy a feldolgozás mikéntje kihat az iskolai esélyekre. Ha ugyanis egy gyerek nem kap megfelelő segítséget és érzelmi biztonságot a szakellátó rendszerben, akkor nem képes sikeresen tanulni, mivel az érzelmi depriváció megakadályozza az odafigyelést, motivációt (Veressné Gönczi 2004). Nyomon követhető az is, hogy a gyermekvédelemben élők iskolai sikeressége alapvetően függ azoktól a rezilienciátényezőktől¹⁰⁰, amelyek a különböző társas kapcsolatok (és az ebből adódó szociális tőke) meglétével vagy hiányával támogatják vagy gátolják az iskolai előrehaladást (Homoki 2014). E mellett a gyermekvédelem és iskoláztatás viszonyrendszerének vizsgálá-

lata azért is szorulhatott háttérbe, mert a szociális és oktatási szolgáltatások két, alapvetően elkülönülő ágazat irányítása alatt állnak (Kravalik 2004). Mi sem bizonyítja mindezt jobban, minthogy a gyermekvédelmi szakellátó rendszer statisztikai adatgyűjtési rendszeréből hiányoznak az iskolázottságra vonatkozó részletes adatok, a köznevelési törvény pedig elenyésző figyelmet fordít a gyermekvédelemben élők speciális problémáinak megoldására (Varga 2012a, 2012c).

Mindez indokolja, hogy külön részben tárgyaljuk a gyermekvédelem és iskolázottság kérdéskörét, illetve azokat a lehetőségeket, amelyek az esélyegyenlőség növelését eredményezhetik. Az alábbiakban ismertetett elemzés egy 2009-ben, egyszeri alkalommal felvett kutatási adatbázisra támaszkodik, amely a gyermekvédelmi szakellátó rendszerben élő valamennyi fiatal iskolázottsági helyzetét is tartalmazza¹⁰¹. Ennek alapján lehetőség nyílik az általános (országos) helyzetelemzés és következtetések mellett területi (regionális és megyei) elemzéseket is végezni, rámutatva arra, hogy a meglehetősen nagy megyei autonómiával rendelkező gyermekvédelmi rendszerben milyen eltérések mutatkoznak az iskolázottság szempontjából – keresve mindezek okait. Az okok feltárásakor az elemzés fókuszál a gyermekvédelem szándékára és lehetőségeire, összefüggésben a helyi oktatási szolgáltatásokkal. Hiszen a gyermekvédelem megyei rendszerének iskolázottsággal kapcsolatos szakmai munkáját erőteljesen meghatározza, hogy a gyerek lakóhelye szerinti iskolájának milyen a színvonala, illetve, hogy az adott térségben milyen támogató iskolai szolgáltatások érhetők el (Varga 2012a).

Az elemzés segítheti a gyermekvédelmi szakellátó rendszer árnyaltabb képének megrajzolását, az oktatási rendszerre váró feladatok feltárását, illetve rámutathat olyan sikeres megoldásokra, melyek segíthetik a gyermekvédelemben élők iskolázottságának és társadalmi inklúziós esélyeinek növelését.¹⁰² A statisztikai adatok és kérdőíves válaszok elemzése felrajzolja az országos jellemzőket és a megyei eltéréseket. Ez alapján vizsgálható, hogy ezeknek az iskolázottság szempontjából megfigyelhető megyei eltéréseknek a háttérében milyen szakmai és társadalmi különbségek találhatók (Híves–Varga 2012). Az elemzés nem csak a szociális ellátórendszerrel nyújt képet, ha-

nem arról is, hogy az oktatási szektorra milyen teendők várnak a család nélkül felnövő fiatalok társadalmi inklúziójának támogatásában. Kiemelt kérdés, hogy az iskola és a gyermekvédelem képes-e – akár közösen – olyan méltányos szolgáltatásokat nyújtani, mely valódi tőkét (például munkaerőpiac-képes végzettséget) eredményez az önálló életbe családi háttér nélkül kilépni kényszerülő fiatalok számára.

A vizsgálat körülményei

A kutatás előfeltevése az volt, hogy a gyermekvédelmi ellátórendszerbe kerülés előtt keletkező lemaradásokat – melyek közvetlenül vagy közvetve kapcsolódnak az iskoláztatáshoz – a rendszer jelenleg meglévő eszközeivel és erőforrásaival nem képes kellő mértékben kompenzálni. További kiinduló gondolat, hogy a megyei elemzések árnyalják ezt az országos képet, és kimutatható különbségek találhatók az egyes megyék között a vizsgált területen. A kutatás eszköze 19 megyei és a fővárosi gyermekvédelmi szakellátó rendszer vezetői által 2009 őszén kitöltött kérdőív volt. A kérdőív első részében a gyermekvédelemben élők iskoláztatásának kérdéseire adtak választ a vezetők munkatársaik bevonásával. A kérdőív második részében olyan iskolázottsággal összefüggő statisztikai adatokat gyűjtöttek össze a vezetők, amelyek összesítve nem hozzáférhetők a gyermekvédelmi szakellátórendszer adatbázisában, így az ellátott gyerekek adataiból kellett kikeresni azokat. A kérdőívet minden megyei vezető kitöltötte. Az első rész kérdéssorát rövidebb-hosszabb terjedelemben minden megye és a főváros megválaszolta. A 2. részt jelentő statisztikai adatbázishoz a gyermekvédelemben élők 90%-ára vonatkozóan érkezett adat (19 921 fő). A küldött adatok 2%-a bizonyult hibásnak, de sajnos nem elszórtan, hanem egy-egy megyére koncentráldott egy-egy kérdéskörben. Mindezeket figyelembe véve is elmondható, hogy a következőkben bemutatott gyermekvédelmi adatelemzés majdnem teljes országos mintán alapul.

A kérdőívek feldolgozása a statisztikai adatok egyszerű összegzésével, majd két- és háromváltozós táblázatban SPSS használatával történt. Ezt követte a táblák tartalmi elemzése és grafikonokba, illetve térképekbe történő szerkesztése. A statisztikai adatok országos összesítése és megyei összeha-

sonlítása után a szöveges válaszok tartalomelemzése következett. Az elemzés kitért a megyénként – az adott megye gyermekvédelmi szakellátó rendszerének vezetője által – készített, helyzetleírást és szakmai javaslatot tartalmazó 6-8 oldalas írásokra. Az elemzett írásokhoz a készítőik szempontsört kaptak, mely a gyermekvédelemben élők iskolai sikertelenségének hátterében álló okokra, illetve a gyermekvédelmi ellátórendszer és a köznevelés lehetőségeire kérdezett rá. Emellett megkérte az írás készítőit, hogy tegyenek arra vonatkozóan javaslatokat, hogy a gyermekvédelemben élők iskoláztatásának javítása érdekében milyen beavatkozásokat javasolnak. Az iskoláztatásra vonatkozó helyzetleírások és megoldási javaslatok szövegelemzését, kategorizálását jelentette. Végetetül az adatok és a tartalomelemzés összevetetése hozott eredményeket. Az elemzés folyamatában a kutatási fókusz mindvégig arra irányult, hogy az ellátórendszerbe történő bekerülés előtt milyen hátrányokat halmoztak fel a vizsgált csoport tagjai, illetve, hogy az ellátórendszerben ezek kezelésére milyen lehetőségek állnak rendelkezésre, illetve milyen gátak azonosíthatók be. Vagyis: az ellátórendszer rendelkezik-e olyan eszközökkel, melyek az inkluzív környezetet jellemzik.

A kutatás országos eredményei

A gyermekvédelemben élők (hozzávetőlegesen 22 000 fő) mintegy négyötöde (6–24 éves korú) bent van az oktatási rendszerben, további, majd 10%-uk óvodáskorú, és kevesen vannak (10 %), akik utógondozott ellátottként nem járnak iskolába. Ezek az adatok azt mutatják, hogy az iskolai előmenetel támogatása a gyermekvédelemben élők döntő többsége számára elengedhetetlen. Éppen ezért érdekes, mennyire felkészült a sikeres iskoláztatás támogatására a szakellátó rendszer, mit vállal át az oktatási szektor, illetve milyen együttműködést alakít ki a két rendszer egymással. A vizsgált szempontok rímelnek az inkluzív környezet kritériumaira is, így a válaszokat az inkluzivitás szempontjából is lehetséges elemezni.

Elsőként a statisztikai adatokat elemezve láthatjuk, hogy a vizsgált majd húszezer gyermek egyharmada 3 évnél kevesebb időt tölt a rendszerben, egyharmaduk 3 és 8 év közötti időt, egyharmaduk pedig 8 évnél is többet – országos átlagban 5,2

évet. Az adatokból az is látható, hogy a gyermek további útját tekintve két lehetőségnek van nagyobb valószínűsége: vagy az ellátórendszerbe kerülés után viszonylag rövid idő alatt visszakerül a családjába vagy várhatóan hosszútávon marad a rendszerben. Ebből következően a hosszabb távú fejlesztés a gyermekvédelemben élők egy jelentős részének megadható, vagyis az az érv, hogy a rövid gyermekvédelmi szakellátási idő szab gátat az iskoláztatást is támogató hatékony fejlesztésnek, csak a gyerekek kisebb része esetén igaz. És bár a rövid és hosszú időt gyermekvédelemben töltők iskolázottsági adatainak összevetéséből az látható, hogy a hosszabb idejű gyermekvédelmi ellátás némileg magasabb iskolázottsághoz vezet, azonban az össztársadalmi adatokhoz viszonyítva még ez esetben is sokszoros lemaradásról beszélhetünk.

A gyermekvédelemben élők elhelyezési formája a rendszer átalakulását mutatja, amit leginkább a nevelőszülői elhelyezés 50% feletti aránya jelez. Ez az elhelyezés a gyermekotthoni formánál nagyobb lehetőséget biztosíthat a családi szocializáció pótlására. Az iskolatípus és elhelyezési forma összefüggéseinek vizsgálata azonban egyértelműen kimutatja, hogy a magasabb státuszú iskolatípusokba (elsősorban érettségit adó intézményekbe) járók nincsenek jelentősen nagyobb arányban a nevelőszülőknél, mint a gyermekotthonokban, lakásotthonokban. Vagyis az a feltételezés, hogy a nevelőszülői ellátás mint családiasabb forma magasabb iskolázáshoz vezet, sajnos a kutatás adatai alapján nem igazolható. Az látható ugyanis, hogy a gyermekvédelmi ellátórendszer és az oktatási rendszer külső segítése nélkül a nevelőszülői hálózat – a benne dolgozók jelenleg jellemző alacsony iskolai végzettségével – nem fog magasabb iskolai végzettséget eredményezni az ott élő fiatalok számára.

Az iskolatípus szerinti megoszlást vizsgálva az látható, hogy a teljes népességre vonatkozó országos adatokhoz képest jelentősen felülreprezentált az alacsonyabb iskolatípusokban (eltérő tantervű iskola, szakiskola) koncentráció. Az érettségit adó és magasabb iskolafokon tanulók alacsony arányban jelennek meg. Úgy tűnik, hogy napjainkban a szakellátás alapvetően olyan típusú családi szerepet képes átvállalni a családoktól a gyermek nevelésében, amely elsősorban az iskolától várja el a

tanulásban való sikeresebb előrehaladás segítését. Súlyosabb esetekben pedig elkülönített elhelyezést javasolnak.

A kérdőívek kifejtendő kérdéseinek első témaköre az inkluzív teret működtetők felkészültségére és partneri viszonyrendszerére kérdezett rá. A gyermekvédelem hiányosságaira úgy reflektáltak a válaszadók, hogy legtöbb esetben kiemelték a továbbképzések és közös szakmai fejlesztő műhelyek igényét. E mellett a gondozottakra való fokozottabb odafigyelés szükségessége is megjelenik. Az oktatási szektor hiányosságainak javítására tett javaslatok a pedagógusok képzettségének és szemléletének alakítását, illetve a tanórak módszertanának és tananyagtartalmának változtatását emelik ki. Az oktatási és gyermekvédelmi szektor kapcsolatának hiányosságaival összefüggésben valamennyi válaszadó javaslatában szerepel a szorosabb kapcsolatrendszer igénye. Az együttműködés kialakítása, a gyakoribb találkozások, a hasonló területen dolgozók egymást erősítő tevékenységei, a közös értékelés jelennek meg a válaszokban. A megoldások arról számolnak be, hogy ahol ezek az együttműködési formák már kialakultak, ott a gondozott gyerek valóban eredményesebb lett az iskolában.

A tanulással kapcsolatos kihívásokat érintő kérdéskör az inkluzív tér szolgáltatásrendszerét fejlesztené. A gyermekvédelmi szektorból érkező javaslatok a kompetenciaalapú oktatást erősítik, illetve a lemaradások mielőbbi és hatékony pótlását tartják fontosnak. A megoldási javaslatok a segítő személyek bevonását (fejlesztő pedagógus) célozzák, és olyan szakmai összefogást a segítőik részéről, mely a fiatal eredményeiben is megmutatkozik. Előremutató, hogy a válaszadók nem látják megváltoztathatatlannak a tanulmányi problémahelyzetet, hanem konstruktív javaslatokkal és megoldási utakkal élnek, vagyis a válaszadók pozitív attitűdje megfelelő alapja tud lenni az inklúziós szolgáltatások kiépítésének.

Az iskolai motiváltságra vonatkozó javaslatokban a válaszadók azt fogalmazták meg, hogy a személyre szabott fejlesztésen alapuló befogadó (inkluzív) iskolai környezet jelentősen javítani tudna a lemaradásokkal, évismétlésekkel terhelt gyerekek iskolai előmenetelén. A magatartászavar, viselkedészavar ellensúlyozására született javaslatok mindegyike a

speciális otthon szolgáltatási körét említi, és nem adnak meg olyan megoldásokat, amelyek integrált formában és preventív jelleggel is kezelik ezt a kérdéskört. Szintén nem említik az a partneri viszonyrendszert, amely az inkluzív tér működtetőinek kompetenciáján túlról is hozhatna be szolgáltatásokat. Az iskolaváltásból adódó idővesztéshez kapcsolódó javaslatok szintén az oktatási intézményekre irányulnak: a szakellátásba nem a tanévhez igazodóan kerülnek a gyerekek, mégis szükséges lenne az a rugalmasság, amelynek segítségével az évközi iskolaváltás nem okoz behozhatatlan lemaradást. A másik fontos javaslat az alapellátás tevékenysége (így a családsegítő és gyermekjóléti szolgálat hálózata), mely megelőzheti, hogy a szakellátásba óriási tanulmányi lemaradásokkal kerüljenek a fiatalok.

Területi elemzések

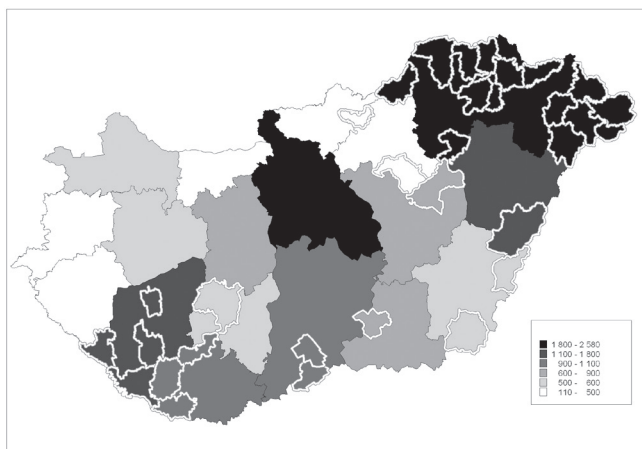
Az országos adarak alapján tett megállapítások általános képet rajzolnak a gyermekvédelemről. De ahogyan az egyének, csoportok szempontjából sem kívánatos a „nagy átlagot” venni a fejlesztés kiindulópontjaként, így a gyermekvédelemben is szükséges a kisebb egységek összehasonlító vizsgálata. A kutatás adatfelvétele megyei szintű elemzéseket tesz lehetővé, ami azért megfelelő forma, mert a gyermekvédelmi szakellátó rendszer meglehetősen nagy megyei autonómiával rendelkezik. E mellett a társadalomföldrajzi helyzet meghatározottsága, egy adott megye elhelyezkedése, azaz területi előnyei vagy hátrányai KSH statisztikai adatokból elemezhetők.

A megyei szinten szerveződő gyermekvédelmi rendszer területi elemzését és statisztikai adatfeldolgozását¹⁰³ térképek segítik. Az elemzések általános adatokat tekintenek át: megyék közötti létszámmegoszlást, a gyermekvédelemben eltöltött idő arányait, valamint az elhelyezési formák különbségeit. A gyermekvédelmi adatokat a vizsgálatban használt kérdőívben adták meg az adott megye gyermekvédelmét vezető igazgatók.¹⁰⁴

A gyermekvédelemben élők területi megoszlásának áttekintését segíti a 2. térkép. A szakellátásban élők területi eloszlása nem egyenletes. Legtöbbször az ország északkeleti megyéiben, Budapesten, Pest megyében, valamint Somogy

megyében élnek. A központi régióban a magas létszám az-
zal magyarázható, hogy itt él az ország népességének 30%-a.
A térképen fehér körvonallal látszanak a leghátrányosabb
helyzetű (LHH) kistérségek. Láthatóan a legtöbb LHH térség-
ben rendkívül magas a gyermekvédelemben élők száma, míg
Nyugat- és Közép-Dunántúl fejlett megyéiben kevesebben van-
nak a gyermekvédelemben élők. Ennek hátterében állhat az a
szakellátási elv, hogy a gyermek lehetőleg a családjához közel
kerüljön elhelyezésre. A gyermekvédelemben lévők zöme hátrá-
nyos helyzetű családból kerül kiemelésre, ami azonban azt is
eredményezi, hogy a vizsgált tanulók olyan térségekben élnek,
amelyek nagy valószínűséggel településhátránnyal növelik az
amúgy is fennálló esélykülönbséget. Ez megnyilvánul például
a szükséges támogató szolgáltatások (oktatási, fejlesztési) el-
érésének nehézségeiben is.

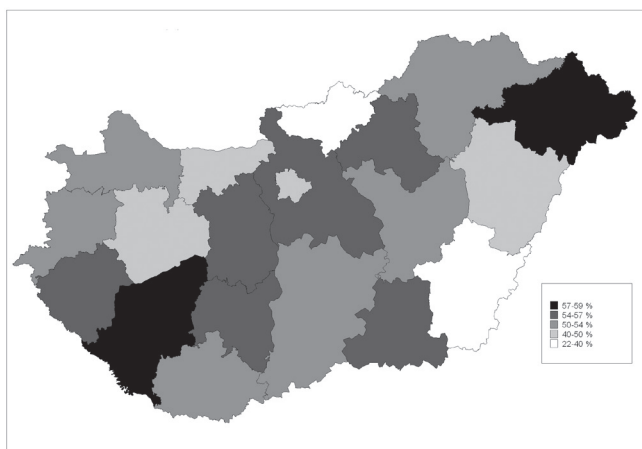
2. térkép. A gyermekvédelemben élők száma és az LHH kistérségek
(forrás: Országos gyermekvédelmi kutatás 2009)



A 3. térkép megyei szinten ábrázolja, hogy a gyermekvédelem-
ben élők eddigi életük hány százalékát töltötték az ellátórend-
szerben. A területi eltérések igen jelentősek. Az 1 éven felü-
liekkel számolva országosan több mint 50% az arány, vagyis a

gyermekvédelemben élők az eddigi életük több mint felét az ellátórendszerben töltötték. Békés megye 40% alatti értéke viszont jelentősen alul marad Szabolcs-Szatmár-Bereg és Somogy megyék 60% körüli értékének. A három megyében 500 és 2000 fő között volt e mutatóban figyelembe vett személyek száma. Figyelemre méltó, hogy egyes hasonló adottságú szomszédos megyék között jelentős az eltérés (Csongrád – Békés, Baranya – Somogy, Hajdú-Bihar – Szabolcs-Szatmár-Bereg). Itt hasznos lenne vizsgálni, hogy az adott megye vagy kistérség alapellátó rendszere milyen hatékonysággal működik, mert elképzelhető, hogy a helyi családsegítő és gyermekjóléti szolgálatok preventív munkája miatt töltenek kevesebb időt a gyermekvédelemben az ott élők. Szintén érdemes lenne áttekinteni a helyi civil aktivitást vagy egyházi részvételt mindazon szolgáltatásokban, amelyek megakadályozzák a gyermekvédelemben kerülést vagy segítik a családokat a gyermek mielőbbi visszaintegrálásában.

3. térkép. A gyermekvédelemben eltöltött idő
(forrás: Országos gyermekvédelmi kutatás 2009)



Az ellátási forma megyei eloszlása is különböző: az ellátásba került gyerekek az ország középső részén, Pest és Bács-Kiskun megyében inkább nevelőszülőknél (70-80%), míg északnyuga-

ton, Komárom-Esztergom, Győr-Moson-Sopron és Vas megyében döntően gyermekotthonban laknak (60-75%). Érdekes, hogy éppen a fejlettebb területeken kerültek kisebb arányban családokhoz a gyerekek. Ez vélhetően összefügg azzal, hogy a nevelőszülői ellátás „olcsóbb”, így azok a megyei önkormányzatok, amelyek forráshiányos térségben vannak, igyekeztek a költséghatékonyabb formát kialakítani.¹⁰⁵ Az is feltételezhető, hogy a munkaerőpiac szűkösségével jellemezhető hátrányos térségekben a nevelőszülői munkavállalás egyfajta hosszútávú megélhetési lehetőséget jelent a családok számára.

A következő elemzések már az iskolázottság kérdéskörére fókuszálnak (*4. térkép*). A lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás veszélyeztetettségének mutatója az adott iskolafokon való túlkorosság. Országosan elmondható, hogy a gyermekvédelemben élők között igen magas azok aránya, akik bár középiskolás korúak (15-17 évesek), ennek ellenére még általános iskolában tanulnak. Országosan ez az érték 6%, míg a gyermekvédelemben élők között hatszor akkora: 36%-uk általános iskolában tanul. Ez az érték azt mutatja, hogy milyen jelentős a lemaradásuk az iskolázottságban a kortárs korcsoportokhoz képest.

4. térkép. Általános iskolában tanulók aránya a gyermekvédelemben élő 15-17 éves korcsoportból
(forrás: Országos gyermekvédelmi kutatás 2009)



Az is látható azonban, hogy igen jelentősek a területi eltérések. A 4. térkép megyei arányai szerint Borsod-Abaúj-Zemplén megyében több mint 60%-uk nem végezte el időben az általános iskolát. Legkedvezőbb az arány Pest és Somogy megyében, de még itt is magas, az országos érték duplája (10-12%-os) az általános iskolában tanuló 15-17 évesek aránya. Relatív kedvező (20-30%) az országos átlaghoz képes a Dél-Alföld két megyéjében (Békés, Csongrád), valamint Heves és Tolna megyében. Feltűnően nagy az eltérés Borsod-Abaúj-Zemplén és Hajdú-Bihar megye között. Bár e két térség társadalmi és gazdasági helyzete sok tekintetben hasonló, mégis a közép-fokon tapasztalható túlkorosság tekintetében nagy különbség figyelhető meg. Míg Hajdú-Bihar megyében 31%-os a közép-fokon túlkoros fiatalok aránya, addig Borsod-Abaúj-Zemplén megyében országosan a legmagasabb, 62%. Hasonló, bár az előzőnél kisebb eltérés tapasztalható két szomszédos dél-dunántúli megyénél, Somogy és Baranya között, Somogy javára. Ezek a területi eltérések önmagukban még nem kizárólagosan jelzik a helyi ellátórendszer – oktatási esélyeket kiegyenlítő – működésének különbségeit, bár ez a magyarázat sem vethető el. Azonban torzíthatja az adatokat, ha az alapellátás erős a megyében és az ellátórendszerbe nagy arányban kerülnek be iskolai problémákkal küzdő gyerekek.

Az 5. és 6. térkép a középiskolás korú, de általános iskolába járók arányát ábrázolja a gyermekvédelemben eltöltött idővel összevetve. Az 5. térkép azok arányát mutatja, akik 2 évnél kevesebbet, míg a 6. térkép azokat, akik 8 évnél többet töltöttek a gyermekvédelemben. Területileg és országosan is látszik, hogy az utóbbi esetben a kép kedvezőbb, bár a területi különbségek itt is igen jelentősek. Ahogy várható volt az ország északkeleti – hátrányos helyzetű – részében a legkedvezőtlenebb a helyzet. Azonban ez esetben is látszik, hogy Szabolcs-Szatmár-Bereg és Somogy megyében lényegesen kedvezőbb a helyzet, mint a környező megyékben. A legkedvezőbb helyzetben a fehérrel jelölt 4 megye van, ahol a 15-17 éves gyermekek legfeljebb negyede túlkoros általános iskolai tanuló. A 6. térképen a területi elrendezés kissé módosult. Borsod-Abaúj-Zemplén megyében javult az arány, azonban még így is itt az országban a legrosszabb a helyzet. A két térkép összevetésével

érdemes megfigyelni az egyes megyék adataiban bekövetkező változásokat. A legnagyobb aránycsökkenés (vagyis javulás) Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok és Bács-Kiskun megyékben következett be, vagyis ezekben a megyékben számított leginkább, hogy mennyi időt töltöttek el a gyermekvédelmi rendszerben a tanulók, míg Zala, Baranya és Békés megyében pedig a legkevésbé. Somogy, Tolna és Pest megye pedig megőrizte kedvező helyzetét.

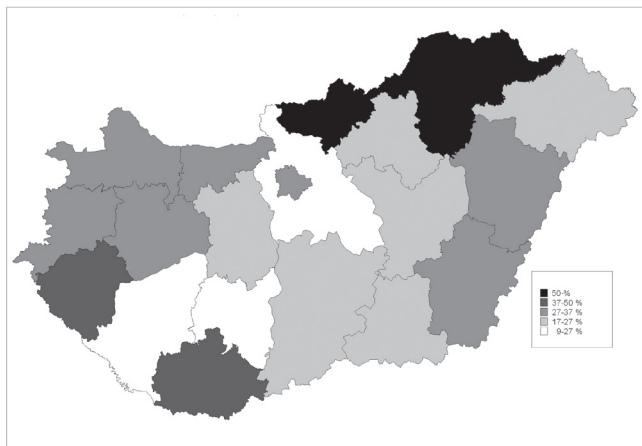
5. térkép. Általános iskolában tanulók aránya a gyermekvédelemben 2 évnél kevesebb időt töltő 15-17 éves korcsoportból
(forrás: Országos gyermekvédelmi kutatás 2009)



A gyermekvédelemben élő 15-17 évesek közül nagyon kevesen járnak érettségit adó középiskolába, arányuk országosan 15%, míg a teljes népességben belül ez az arány 71%. (Halász–Lannert szerk. 2006) Az érettségit adó képzés teljes népességre vonatkozó országos átlagától messze elmaradó Budapest (22%) jelenti az ország gyermekvédelmi rendszerének a legmagasabb megyei adatát. A másik végponton Borsod-Abaúj-Zemplén megye 6%-os, kiugróan alacsony értéke áll. A középfokra járók döntő része szakiskolában tanul, legmagasabb Békés és Somogy megyében az arányuk. Vagyis e két megyében végezték el legtöbbször időben az általános iskolát és tanul-

nak tovább szakiskolában, míg Budapesten és Pest megyében, ahol szintén az átlagnál magasabb a középiskolába járók aránya, viszonylag többen választják az érettségit nyújtó képzést. Budapesten és környékén valószínűleg a szélesebb oktatási kínálat teszi vonzóbbá az érettségit. Borsod-Abaúj-Zemplén megyében viszont jelentős lemaradás van az iskoláztatás terén. Érdeemes azonban kiemelni, hogy a teljes gyermekvédelemben élő 15-17 évesek több mint 60%-a általános iskolás tanuló, mely adat a korai iskolaelhagyás veszélyét jelzi.

6. térkép. Általános iskolában tanulók aránya a gyermekvédelemben 8 évnél több időt töltő 15-17 éves korcsoportból
(forrás: Országos gyermekvédelmi kutatás 2009)



A statisztikai adatokból úgy tűnik, hogy minél több időt töltenek a gyermekvédelmi rendszerben a tanulók, annál több esélyük van magasabb iskolai végzettség megszerzésére. Például a 15-17 éves kor közötti azon tanulók, akik csupán 2 évnél kevesebbet töltöttek a gyermekvédelmi rendszerben, majdnem a fele (41,5%) még általános iskolába jár, érettségit adó intézményben csupán 11%-uk tanul. Ezzel szemben minden ötödik fiatal, aki 8 évnél többet töltött a rendszerben, érettségit adó intézménybe jár és 29%-uk általános iskolás. Ezen eltérés esetén azonban figyelembe kell venni azt a tény, hogy

azok a 15-17 éves korúak, akik kevesebb mint 2 évet töltöttek a gyermekvédelmi rendszerben, jelentős arányban magatartási, tanulási problémák miatt kerültek az ellátórendszerbe. Ezt megerősítették a kérdőívben adott szöveges válaszok is, ahol a válaszadók kiemelték a gyermekvédelmi ellátásba kerülést megelőző sikertelen iskolai pályafutás okozta nagyarányú lemaradások behozásának nehézségét. Mindemellett azonban az is látható, hogy a 8 évnél több időt a gyermekvédelemben töltő fiatalok nagy része is többszörös lemaradással van a kortárs csoportjához képest.

Összegzés

A vizsgálat időpontjában megyei fenntartású és erős autonómiával bíró gyermekvédelmi rendszer statisztikai adatai jelentős területi eltéréseket mutattak a nevelésbe vett gyerekek iskolázottságában, mely a térségi adottságokkal, illetve az alap- és szakellátó rendszer felkészültségével hozható összefüggésbe. Általános nézet, hogy az ellátórendszerben töltött idő elősegítheti a továbbtanulást, csökkentheti a lemorzsolódás esélyét. Azonban ez az összefüggés mélyebb elemzés alapján nem ennyire egyértelmű, és főként nem minden megye vonatkozásában. Azok a középiskolás korú – jellemzően még általános iskolába járó – fiatalok, akik csak nemrég kerültek be a gyermekvédelmi rendszerbe, jobban küzdenek tanulási és magatartási problémával, mint azok a tanulók, akik már általános iskolás koruk óta a gyermekvédelemben élnek. Mégsem mondható, hogy a hosszú idejű gyermekvédelmi fejlesztések egyértelműen sikeresek az iskoláztatás növekedése szempontjából, hiszen az ország egészét tekintve az látható, hogy a régóta gyermekvédelemben élők iskolázottsági átlaga is jóval elmarad az osztársadalmi adatoktól. Ha mindezt megyénként vizsgáljuk, akkor az ellátórendszer egyenetlenségét tapasztaljuk: nagyok a területi eltérések, két-, háromszoros különbség is mutatkozik az arányokban. A vizsgálati adatokból az is látható, hogy az iskolázottsági helyzetet az elhelyezési forma alapvetően nem befolyásolja, a gyermekotthonban vagy a nevelőszülőnél történő elhelyezés és az iskolai előrehaladás között nincs egyértelmű összefüggés. Ez fontos tény, mivel a nevelőszülői rendszerben mint családiabb szocializációs formában

rejlő lehetőségek jobb kiaknázása pozitív hatással lehetne a sikeres iskolázottságra. Szükségszerű a nevelőszülők szakmai fejlesztésének és a gyerekeket célzó kiegészítő támogatásoknak (fejlesztő pedagógus, pszichológus) növelése, hogy a családban nevelés elvárható előnyei az iskolai előrehaladásban is jobban tükröződjenek.

A megyei felbontású térképeken jelentős területi különbségek bontakoznak ki. Túlmenően a hagyományosan szegény és gazdag térségek szerinti megoszláson, több szomszédos és hasonló gazdasági helyzetű megye közötti eltérések látszanak. Ez legjellemzőbben Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyék között figyelhető meg. Az utóbbi megyében sokkal sikeresebb a rendszer, aminek eredményeként a tanulók közül lényegesen többen jutnak el magasabb iskolai végzettséghez, illetve alacsonyabb a lemorzsolódás aránya. A megyék közötti eltérések – az egyes megyékben viszonylagos sikerek, máshol kudarcok – a szakellátásban dolgozók kölcsönös tanulásának létjogosultságát bizonyítják. E mellett a nagyon alacsony iskolázottsági szint, a túlkorosság és a lemorzsolódás visszaszorítására szükséges lenne minél szorosabb együttműködést kialakítani az oktatási szektorral. Az oktatási szektor jelentősebb és szakmailag felkészültebb feladatvállalása a gyermekvédelemben élők speciális iskolai problémáinak kezelését szintén jelentősen segíthetné.

Mindezek a megállapítások azt jelzik, hogy a gyermekvédelemben élő majdnem húszezer gyermek és fiatal jelentős hátrányban van családban felnövő kortársaihoz képest az iskolázottsági esélyek szempontjából is. Számukra különösen fontos, hogy mind a szakellátó, mind a köznevelési intézményrendszer inkluzív legyen, és speciális helyzetükre megfelelő eszközökkel és méltányos szolgáltatásokkal sikeresen tudjon reagálni.

Lemorzsolódás vagy inklúzió?

Ebben a fejezetben a „Lemorzsolódás és hátránykompenzáció” című kutatás részeként végzett vizsgálat eredményeiről olvashatunk.¹⁰⁶ Az elemzés az Integrációs Pedagógiai Rendszert bevezető általános iskolák hátrányos helyzetű¹⁰⁷ és roma/cigány

tanulóinak eredményességéről és ezzel összefüggésben a tanulói környezet tényezőiről nyújt szemléletes képet. Az elemzés az inklúzió szűrőjén keresztül történt, rávilágítva arra, hogy az inkluzivitás gyakorlati megvalósulásának mely összetevői vezetnek sikerre az adott térben lévők számára¹⁰⁸.

Az előzőekben elemzett statisztikai eredményekből láttuk, hogy Magyarországon is elsősorban az alacsony jövedelmű és iskolázatlan szülők gyerekei azok, akik jellemzően sikertelebb iskolai utat járnak be, és erősen veszélyeztetettek a korai iskolaelhagyással. A tématerület hazai és európai helyzetéről, valamint a szükséges beavatkozásokról több feltáró írás szól (Varga 2014a, Imre 2014, Mártonfi 2014, Híves 2015). A szociális hátrányok mellett a kulturális kisebbségi csoporthoz tartozás erősíti ezeket a társadalmi mechanizmusokat. Egy nemzetközi kutatás szerint több helyütt főként a migráns gyerekeket, míg nálunk a roma/cigány csoporthoz tartozókat sújtja ez a helyzet¹⁰⁹ (Neményi 2013, Messing 2013).

Az előző fejezetekben már megismerhettük – az elemzésben vizsgálati szűrőként használt – inklúzió fogalmát és ezen belül az „Inclusive Excellence” és az „Inklúziós Index” tartalmát, melyek a környezet tudatos „barátságossá” változásának mérőeszközei voltak. Olvashattunk az ezredfordulót követő oktatáspolitikai változásokról is, melyek a sikeres együttnevelést eredményező pedagógiai beavatkozásokat szorgalmazták. Elemeztük „Integrációs Pedagógiai Rendszer”-t (IPR) mint inkluzív modellt, melyet most gyakorlati megvalósulásában is vizsgálhatunk.

Elemzési szempontok

Az Inclusive Excellence szemlélete, az Inklúziós Index, valamint az Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) intézményfejlesztési modellje felhasználásával kialakított kritériumrendszerrel részletesen olvashattunk a második fejezetben. Láthattuk, hogy az iskolai környezetben megjelenő diverzitás sikeres kezelése kritériumrendszerének hat eleme van. Ezek rövid felidézése segíti a vizsgálatban bemutatott jellemzők elemzését, értékelését.

1. Az inkluzív tér és tárgyi környezet megjelenésén keresztül kézzel fogható értékrendet közvetít, amennyiben a nyitott-

- ságot és sokszínűséget tükrözi, érzékeltetve valamennyi alkotójának értékeit és elvárásait.
2. A sokszínűség értékelésének szemlélete az inklúzió sarokköve, mely a befogadási folyamat minden szintjét és szereplőjét át kell, hogy hassa. A szemlélet a közös térben lévők pozitív attitűdjében érhető tetten, háttérbe szorítva a negatív sztereotípiákat.
 3. A megvalósítók felkészültsége biztosítja, hogy az inkluzív szemlélet gyakorlatba ültetéséhez elengedhetetlenül szükséges cselekvések eredményesek legyenek. A pedagógiai módszertani gazdagság napi használata garantálhatja a diverzitás sikeres kezelését.
 4. Az intézményi pedagógiai szolgáltatások körébe az egyéni tanulói utak megértése, segítése, valamint a személyre szabott tartalmak és cselekvések tartoznak. Komplex pedagógiai szolgáltatásrendszer képes eredményesen reagálni az adott térbe bekapcsolódók különbözőségeire.
 5. Az együttműködés és partnerség szempontja az inkluzív téren belüli és kívüli személyek, csoportok és intézmények közös cselekvésének fontosságát hangsúlyozza.
 6. A folyamatos megújulás a befogadó környezet kialakításának feltétele. Jellemzője, hogy nem egyszeri beavatkozásként, hanem folyamatos méréssel, értékeléssel kísért megújításként értelmezi az inkluzivitásra törekvést.

Mindezen kritériumok mentén történt a vizsgálatba bevont intézmények átfogó elemzése. Az elemzés feltárta, hogy milyen összefüggések vannak az inklúzió egyes szempontjainak mértéke és a tanulói sikeresség között. Végighaladva a hat kialakított kritériumon, megvizsgáltuk, hogy a különböző tanulói sikereket elérő intézményeknél az adott szempont milyen mértékben van jelen. Az inkluzivitás szempontjai mentén az intézmények vizsgálata nem egyenként, hanem az áttekintéshez létrehozott intézményi csoportokra vonatkozóan történt. Mivel a tanulói sikeresség mértéke került összevetésre az inkluzív kritériumokkal, így azokat az intézmények alkottak egy csoportot, amelyek tanulói hasonló eredményeket mutattak. Ehhez létre kellett hozni egy „tanulói sikerességi index”-et (Student Success Index – SSI), mely egy adott intézményre vo-

natkozóan mutatja az oda járó diákok előrehaladásának eredményességét. A vizsgálatban részt vett intézmények SSI-je¹¹⁰ egy komplex képlet alapján született meg¹¹¹.

Elsőként a továbbtanulás áttekintése történt meg úgy, hogy a sikeresebb iskoláztatást jelző érettségit adó intézménytípusok és az alacsonyabb szintű szakiskolai képzés között kimutatható különbség legyen. A továbbtanulás vizsgálatakor három tanévre vonatkozó adatok összegzésével már értékelhető számú tanulólétszámmal lehetett dolgozni, illetve az esetleges „kiugró éveket” ellensúlyozni a vizsgált folyamattal. A továbbtanulási átlag több szempontú elemzése volt a következő lépés. Elsőként az intézményi tanulói összadatok országos átlaggal első való összevetése¹¹², majd az iskolába járó különböző szociokulturális háttérű tanulók továbbtanulási eltéréseinek vizsgálata¹¹³ történt meg. Azok az iskolák nevezhetők sikeresnek, akik az országos átlaghoz felülről közelítő vagy azt meghaladó továbbtanulási mutatókkal rendelkeznek, illetve az osztályonkénti átlag és az eltérő szociokulturális háttérű tanulók (hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű) adatai között kicsi az eltérés. Egy adott intézmény annál sikertelenebb, minél nagyobb az országos továbbtanulási átlagtól való lemaradás mértéke és/vagy minél szélesebben nyílik ki az olló az intézményi összátlag és hátrányos helyzetű tanulók adatai között. Mindezek alapján minden intézmény kapott egy SSI-t, melyhez kiegészítésül szolgáltak az intézmény évisméltési adatai.

A számítások után az intézményt jellemző SSI alapján valamennyi vizsgált intézmény kategorizálása következett. A fokozatosság elve szerint egymást követő négy kategória közül az elsőbe azok az intézmények kerültek, amelyek az országos átlaghoz felülről közelítő továbbtanulási mutatókkal és az osztályonkénti átlag és HH/HHH adatok közötti kis eltéréssel rendelkeztek, illetve ahol alacsony az évisméltők száma. A kategóriaugrást az országos átlagtól való lemaradás mértéke, az intézményi összátlag és HH/HHH adatok közötti eltérés nagysága, valamint az évisméltés mennyiségének növekedése eredményezte. A számítások alapján kapott intézményi értékek skálája, valamint koncentrációja mentén kialakított négy SSI kategória a „sikeres”, a „haladó”, a „leszakadó” és a „sikertelen” megnevezést kapta. Az adatokat kiegészítették az in-

tézményvezetői interjúkban az iskolai kudarcokról és eredményekről elhangzottak. Az interjúelemzések egyben segítették a statisztikai elemzéssel feldolgozott adatok értelmezését.

- A „*sikeres*” elnevezésű SSI kategóriába az a 10 legmagasabb értékkel rendelkező intézmény került, ahol a továbbtanulási adatok az országos átlaghoz közelítenek vagy azt meghaladják, és nincs jelentős különbség a továbbtanulási szempontjából a különböző háttérű tanulók között az iskolán belül, illetve az évismétlési arányuk is az országos átlag alatti. Az SSI-t vizsgálva ebben a kategóriában nagy szórásokat találunk, illetve abban is eltérőek az intézmények, hogy miként viszonyulnak az évismétléshez.
- A „*haladó*” nevet kapott SSI kategóriába 17 olyan intézmény került, ahol a továbbtanulási arányok némiképp alacsonyabbak és két kivételtől eltekintve az országos átlag alatti az évismétlés. Jellemző erre a kategóriára, hogy az intézmények alapvetően nem túl magas kimeneti adatokkal rendelkeznek (kis szórással), azonban az évismétlés sem jellemzi őket.
- A „*leszakadó*” elnevezésű SSI kategóriába került 23 intézmény továbbtanulási adatai elmaradnak az országos átlagtól, különösen a hátrányos helyzetű csoportok esetén, és egynegyedük meghaladja az országos évismétlési arányt is. Itt a továbbtanulást mutató SSI-ben nincs nagy szórás, annál inkább érzékelhető különbség az évismétléseknél. Vagyis ugyanazt a kimenetet több intézmény is csak úgy tudja elérni, ha közben a gyengébben teljesítők évet ismételnék, míg mások eredményei mögött folyamatos előrehaladás van minden diák esetén.
- A „*sikertelen*” megnevezésű SSI kategóriában lévő 22 intézmény közös jellemzője az országos továbbtanulási átlagtól való erős lemaradás, és egyharmaduk az országos évismétlésarányt is meghaladja. Ebben a kategóriában is jellemző, hogy az intézmények egymáshoz közelítő továbbtanulási mutatókkal és eltérő évismétlési aránnyal rendelkeznek.

Az elemzés a négy SSI kategória jellemzőit – az odatartozó intézmények jellemzőinek átlagát – tekinti át az inkluzivitás szempontrendszer mentén.

Adatforrások

A vizsgálati mintát hátrányos helyzetű, roma/cigány tanulók oktatásával is foglalkozó 147 általános iskola jelentette. Az OFI kutatócsoportja 2007-ben a suliNova Kht. megbízásából végezte el a Kht. által szervezett Integrációs Program keretébe tartozó pedagógus-továbbképzések hatásvizsgálatát (Liskó–Fehérvári 2008). Ebbe a kutatási mintába került intézmények egy országos hatókörű európai uniós pályázati forrás nyertesei voltak, így az ország különböző pontjain találhatóak, bár a támogatás jellegéből adódóan felülreprezentáltak hátrányos helyzetű térségekben. Jelen kutatás a 2007-es mintába bevont intézmények nyomon követésére irányult.

A vizsgálati kutatási eszközei között on-line kitöltendő intézményvezetői és pedagógus-kérdőív szerepelt. Az intézményvezetők statisztikai adatokat is megadtak az intézményre vonatkozó egyéb kérdések mellett, míg a pedagógusok a kérdőívben személyes véleményüket fejthették ki. A kérdőíves felvételben részt vett iskolák közül 33 intézményben mélyinterjúk, osztálytermi megfigyelések is zajlottak. Az inkluzivitás szűrőjén keresztüli elemzésbe azok a vezetői kérdőívek kerültek, melyek a vizsgálati szempontjainkhoz elégséges kitöltöttségűek voltak (72 db). Az ugyanezen intézményekben dolgozó pedagógusok véleményét tartalmazó kérdőívek támpontul szolgáltak (919 db), és kiegészítésként az intézményekből nyert terepmunkaadatok (vezetői mélyinterjúk – 21 db, valamint az osztálytermi megfigyelések – 21 db) nyújtottak segítséget (8. ábra).

8. ábra. A vizsgálat mintája – az intézménycsoportok számossága



Általános intézményi kép (kontextus)

Az eredeti mintában szereplő intézmények 50%-a töltött ki vezetői kérdőívet olyan teljességgel, amely alkalmassá tette az intézményi SSI számolásra és az ehhez kapcsolódó inklúziós vizsgálatra. Az elemzésbe bevont intézmények SSI kategória szerint ábrázolva láthatók¹¹⁴ (7. térkép).

A vizsgált intézmények 21%-a 1000 fő alatti kistérségben, fele 1000 fő feletti községben, 11%-a tízezer fő alatti és 6%-a tízezer fő feletti városban, 4%-uk megyei jogú városban helyezkedik el, és van egy fővárosi intézmény is. Látható az alacsony népességszámú települések felülreprezentáltsága, a vizsgált intézmények egynegyede van nagyobb településen. Az SSI kategóriákat vizsgálva azt látjuk, hogy a legsikeresebb intézmények minden településtípuson megtalálhatók. A „haladó” és „leszakadó” kategóriába tartozó intézmények kistérségeken koncentrálnak, bár találhatunk közöttük városi intézményeket is. A sikertelen intézmények mindegyike községben található, ami megerősíti, hogy a településhátrány erős negatív hatással van a tanulói sikerességre¹¹⁵.

7. térkép. A vizsgált intézmények területi elhelyezkedése és SSI kategória-besorolása



Ha a megyei elhelyezkedést is vizsgáljuk, akkor látható, hogy nincsenek a sikeresség szempontjából kiugró térségek, és ugyanabban a térségben (sőt településen is) találhatunk különböző SSI kategóriába tartozó intézményt. A legsikertelebb intézmények közül többet találunk leszakadó térségekben. Mindez azt jelzi, hogy a térségi elhelyezkedésből vagy a település méretéből adódó településhátrányt nem hagyhatjuk figyelmen kívül, azonban különös figyelmet kell arra fordítani, hogy a települési hátrányuk ellenére sikeres(ebb) intézmények milyen eltérő sajátosságokkal rendelkeznek a vizsgálati szempontrendszer (inkluzivitás) alapján.

Az intézmények átlagos tanulólétszámát vizsgálva azt látjuk, hogy a „sikeres” kategóriában nagyobb iskolák találhatóak, alacsonyabb az átlagos tanulólétszám a „haladó” és „leszakadó” kategóriában, és a „sikertelen”-ség elsősorban a kisiskolákra jellemző. A megállapítások a tanulólétszám átlagára vonatkoznak, azonban valamennyi SSI kategórián belül jelentős szórás és terjedelem azonosítható be, ami eltérő tanulólétszámú intézménytípusokat jelent. Úgy tűnik, hogy az intézmény tanulólétszáma nincs közvetlen összefüggésben a fókuszban lévő csoportok sikereivel. (6. táblázat)

Az intézmények tanulóinak státusza – az egyes SSI kategóriák átlagai alapján – egyértelműen azt az általános és közismert tényt tükrözik, hogy minél alacsonyabb a HH, HHH és SNI arány, annál sikeresebb az intézmény. Vagyis a „sikeres”-től a „sikertelen” kategóriáig haladva fokozatosan növekszik a vizsgált hátrányos helyzetű csoportba tartozók aránya. Az egyes kategóriákon belüli vizsgálat azonban már jelentősen árnyalja a képet. A statisztikai adatelemzés (átlag, szórás, terjedelem) alapján látható, hogy egy-egy kategórián belül nagyok az eltérések, vagyis vannak a sikeresebb intézmények között is olyanok, ahol magas a HH/HHH és SNI tanulók aránya, míg a kevésbé sikeresek között is találhatóak olyanok, ahol nagyrészt nem hátrányos helyzetű diákok tanulnak. Ugyanez a megállapítás igaz a roma/cigány tanulók becsült arányára is. Vagyis a roma/cigány tanulók becsült aránya az intézményi sikerességi index csökkenésével arányosan növekszik – az SSI kategóriák átlagát tekintve. Egy-egy kategórián belül azonban a szórás és a terjedelem nagy.

6. táblázat. Intézményi tanulói összesített adatok SSI kategóriánként
[forrás: Intézményvezetői kérdőív a vizsgált intézményekről (N:72)]

SSI kategória	Iskolák száma	Összes tanuló (fő)	Nem HH (fő)	HH (fő)	Ebből HHH (fő)	Összesből SNI (fő)	Nem HH (%)	HH (%)	Ebből HHH (%)	Összesből SNI (%)
Sikeres	10	3081	2026	1055	394	166	60%	40%	16%	6%
Haladó	17	3827	1807	2020	1031	190	48%	52%	29%	6%
Leszakadó	23	5801	2073	3728	2383	430	36%	64%	42%	8%
Sikertelen	22	3306	1008	2298	1615	243	30%	70%	49%	8%
Mindösszesen	72	16015	6914	9101	5423	1029	44%	56%	34%	7%

Inklúzió fókuszú elemzések

Az intézményi környezet és tárgyi feltételek szempontjából a vezetők által megadott intézményi adatok alapján az egyes SSI kategóriák átlagadataiban nem találunk alapvető eltéréseket. Az iskolaépületek állapota valamennyi vizsgált iskola átlagában a közepesen karbantartottnál jobb. A teremellátottság is csak ritkán okoz problémát – leginkább a tornaterem hiányzik. A technikai felszerelések kérdésében az intézmények átlagban kis hiányt jeleztek. Arra a kérdésre, hogy mire nem jut forrás, szintén meglehetősen egységes választ adtak a különböző kategóriába tartozó intézmények. E szerint az alapműködés pénzügyi feltételei biztosítottak és esetenként a kiegészítő szolgáltatásokra nem jut pénz. A terep-utatók résztvevő megfigyelései megerősítik a vezetőknek az intézményi környezetre vonatkozó megállapításait. Minden meglátogatott intézményre igaz, hogy akár füves, akár beton az udvara, nagyjából gondozott. A terepmegfigyelés alapján a teremtervezés már árnyaltabb képet mutat. A „sikeres” kategória intézményeiben sok bútorral berendezett és növényekkel díszített termeket találunk. Ahogy haladunk a „sikertelen” kategória felé, úgy csökken a jól berendezett termék száma. Ugyanez mondható el a tanulók alkotó részvételéről a közös terek kialakításában és produktumaik megjelenéséről az iskolai térben.

Összegezve az állapítható meg, hogy az infrastrukturális és pénzügyi feltételek hasonlóak a vizsgált intézményekben. A tanulói sikerek háttérében álló okok között alapvetően nem azonosítható be a jobb tárgyi ellátottság. A különbség a lehetőségek kihasználásának mértékében, valamint az inkluzivitás tárgyi megjelenítésének igényében rejlik.

Az inkluzív intézményi szemlélet, mely a pedagógusok attitűdjében érhető tetten, az inkluzivitás sarokköve¹¹⁶. Ez a kölcsönösen befogadó szemlélet, mely előítéletektől, sztereotípiáktól mentes, valós adottságokra és szükségletekre nyitottan és eredményesen tud reagálni. Éppen ezért több oldalról és különböző tématerületeken vizsgáljuk, hogy milyen a kutatás fókuszában lévő tanulói csoport megítélése. A vizsgált intézményekben dolgozó pedagógusok kérdőívben megadott véleményére támaszkodunk elsősorban, amelyet kiegészítünk a vezetői mélyinterjúk vonatkozó részeivel.

Az első kérdéskör általánosan vizsgált olyan emberi és gyermeki jogokat, mint a szabad iskolaválasztás, azonos minőségű oktatás, együttnevelés stb. A különböző SSI kategóriájú intézmények rendkívül hasonlóan ítélték meg ezeket a témákat, a válaszok a demokráciákra jellemző politikai korrektséget közelítik, mégha vélhetően a megfelelés is szerepet játszott ebben. Vagyis alapvetően egyetértés volt abban, hogy családi háttértől függetlenül minden tanulónak azonos minőségű oktatás jár, lehetőleg integrált környezetben. A következő kérdéskör a hátrányos helyzetű tanulók sikertelenségére sorolt fel okokat. Az okok csoportosításával a családnak és az iskolának tulajdonítható hátrányokat különíthetünk el. Az SSI kategóriák pedagógusvéleményei között itt sincs kiugró eltérés. Az azonban megfigyelhető, hogy minél sikeresebb intézményről van szó, az okokat annál inkább a pedagógiai munkában (módszerek, tárgyi feltételek) jelzik, és kevésbé keresik máshol (a családokban, oktatáspolitikában, intézményvezetésben). Ugyanez a megállapítás igaz arra a kérdéscsokorra, ahol a hátrányok kompenzálásával kapcsolatban fejtették ki a pedagógusok a véleményüket.

A pedagógusok attitűdjét vizsgáló következő témák áttérnek a roma/cigány tanulókra, iskoláztatásuk kérdéseire. A kérdőívre adott pedagógusválaszokat SSI kategóriákba rendezve, fokozatosságot mutató eltérést figyelhetünk meg. Minél ala-

csonyabb tanulói sikerességű intézményi kategória válaszait nézzük, annál nagyobb mértékben tartják az adott kategóriába tartozó pedagógusok jellemzőnek a cigányságra vonatkoztatott sztereotípiákat. Igaz ez a megállapítás az ingerszegény környezettől a nagyobb tánc tehetségen és a szülői nemtörődömségen keresztül egészen a helytelen életmódig. Ezzel szemben a roma/cigány tanulók sikertelenségének okát intézményi felelősségi körbe a sikeres iskolák pedagógusai sorolták nagyobb mértékben, így például a lemorzsolódásuk okaként a problémás gyerektől való szabadulást mint intézményi problémát nagyobb arányban jelölték.

Összegezve az látható, hogy a sikeresebb intézmények pedagógusai kevésbé tulajdonítják a tanulók iskolai sikertelenségét személyes vagy családi tényezőknak. Ezzel szemben kiváltó okként náluk hangsúlyosabban jelenik meg a pedagógus felkészültségének és módszertani sokszínűségének hiányossága. Az első témacsoport vegyes (hátrányos helyzetű és cigány tanulókra egyaránt vonatkozó) megállapításai még szinte egységes képet mutattak az SSI kategóriák összehasonlításakor. Az látható, hogy a kategóriánkénti különbségek a hátrányos helyzetűekre vonatkozó témákban kisebb mértékben, a roma/cigány csoportnál pedig jobban beazonosíthatóak. A roma/cigány tanulókra gyakran a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekekre jellemző hátrányokat vonatkoztatják, így etnicizálva a szegénység társadalmi problémáját. Éppen ezért különösen fontos az a látható különbség, hogy a sikeresebb iskolák kevésbé követik ezt a gondolatmenetet. Úgy látjuk, hogy az inkluzivitás felé vezető úton azok alakítanak ki sikeresebb befogadási stratégiákat, akik a kölcsönös befogadásban érintett csoportokat sztereotípiamentesen beazonosítják, tudatosan különválasztva a szegénység ellensúlyozandó tényezőit az értékékként beépíthető kulturális sajátosságoktól. A cigányság szegénycsoportként való definiálása és a velük kapcsolatos asszimilációs stratégia történelmi példáját ismerjük és a sikertelenségi tényezőit is látjuk. Napjainkban szintén vannak olyan kutatások, melyek hangsúlyozzák, hogy a kisebbségi csoportba tartozás súlyosbítja a társadalmi hátrányt a befogadó környezet hiánya miatt (Neményi 2013).

A pedagógusok felkészültségének vizsgálati szempontjaital a sikeres iskolarendszerek kutatási eredményeire, melyek

kiemelik a szakmailag kiváló pedagógusok kulcsszerepét, mely az inklúzió szempontjából is elengedhetetlen (pl. Barber-Mourshed 2007). A vizsgálatunkban részt vevő pedagógusokkal kapcsolatos adatok azt mutatják, hogy minél sikeresebb egy intézmény, annál inkább növekszik a biztos (főállású és nem szerződéses vagy óraadó) tanárok aránya. A „sikeres” kategóriában 95%, míg a „sikertelen”-ben 85% a főállású pedagógusok átlagaránya. A stabil, felkészült és jól együttműködő tantestület tehát mindenképpen hat a tanulói sikerességre. Az egy pedagógusra jutó tanulósám a vizsgált intézményekben 9-8 fő, ami elmarad az országos átlagtól (10 fő). (Statistikai tükrök 2013) Három SSI kategória között nincs jelentős eltérés az egy pedagógusra jutó tanulószámban (9 fő körül), míg a sikertelen iskolák átlaga 8 diákot mutat pedagógusonként, intézmények között kis szórással. A sikeres iskolák között ezzel szemben nagy a szórás az egy főre jutó tanulólétszám szempontjából, amely eltérés az iskolalétszámmal mutat egyenes arányos összefüggést. Mindez egyben jelzi, hogy önmagában a tanuló/pedagógus alacsony arány nem jár együtt tanulói sikerrel, további feltételek szükségesek hozzá.

A magasabb (egyetemi) végzettségű pedagógusok aránya nő a sikeresebb intézményi kategóriák felé haladva. A legsikeresebb intézmények kiugróak ebben a tekintetben, az ezt követőek között kisebb arányban, de fokozatosan csökken az eltérés. A vizsgált 72 intézményből 115 pedagógus hiányzik az intézményvezetők adatközlése szerint. Szembetűnő, hogy a „sikeres” kategóriába tartozó intézményekből csak 1 fő, a maradék pedig egyenletesen elosztva a többi kategóriában. A képesítés nélkül szaktárgyat oktatók a pedagógushiányhoz hasonló képet mutatnak SSI eloszlásban. Mindebből a kisiskolák szakos ellátottsággal kapcsolatos problémáját látjuk, azonban ez a probléma kiemelten érinti a hátrányos helyzetű tanulókat, többletelltetés helyett tovább növelve hátrányukat.

A pedagógusok az utóbbi öt évben szinte kivétel nélkül részt vettek pedagógus-továbbképzéseken – minden SSI kategóriában. A kérdés így inkább az, hogy a tanultak szakszerű használata mennyire terjedt el és hasznosult az intézményekben. A továbbképzések sorából a magasabb presztízsű pedagógus-szakvizsga és a diplomát adó felsőfokú szakképzés emel-

kedik ki: minél sikeresebb intézménykategóriát nézünk, annál inkább növekvő ezekben a tanulási formákban a pedagógusok részvételi aránya, a „sikeres” SSI kategória esetén kiugróan.

A pedagógusok arról is kifejtették a véleményüket, hogy milyen ismeretek szükségesek a roma/cigány gyerekek sikeres oktatásához. A válaszok alapján arra lehet következtetni, hogy az elmúlt évek sokféle képzése „végigsöpört” ugyan valamenyny iskolán, ám a megszerzett ismeretek nem jelentettek elég kapaszkodót a pedagógusok számára a roma/cigány tanulókkal kapcsolatos iskolai problémáik kezelésében. Különösen igaz ez a sikertelenebb iskoláknál, ahol halmozódnak a problémák, és a gyakorlatba ültetve szeretnének megoldásokat látni. Látható azonban, hogy éppen ez a gyakorlatba ültetési szakasz maradt el a továbbképzési folyamatban, így rendkívül esetleges a tudások hasznosulása.

Az intézményi pedagógiai szolgáltatások sorában elsőként a tanórai egyéni fejlesztést vizsgáltuk. A „sikeres” kategória intézményei a HHH tanulók létszámát kicsit meghaladóan, míg a többi kategóriába tartozó iskolák a HHH tanulólétszámuknál kisebb mértékben használják az egyéni fejlesztés eszközrendszerét. Ez alapvető különbség, egyben hiányosságot jelez, hiszen a sokféle és eltérő hátrányokkal küzdő tanulók csakis tudatosan tervezett egyéni fejlesztéssel kompenzálhatják lemaradásukat.

További – iskola által szervezett vagy nyújtott – pedagógiai ellátásokat is vizsgáltunk (művészeti nevelés, napközi, nemzetiségi oktatás, szakkörök, nyári tábor, erdei iskola). Az intézmények szinte mindegyike biztosít valamilyen szolgáltatást – legnagyobb arányban napközit és különböző szakköröket. Ezt követi az alapfokú művészeti oktatás és a nyári tábor – az intézmények mintegy felénél. Némiképp kevesebben működtetnek nemzetiségi programot, és az intézmények egynegyedének van erdei tábora. A művészeti oktatás kivételével minden intézményre igaz, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek az iskolai arányuknál magasabb arányban vonódnak be a felsorolt szolgáltatásokba. Az SSI kategóriánkénti áttekintése azt mutatja, hogy a rendszeres (napi, heti) ráhatást jelentő napközi és szakkör csak a „sikeres” és „haladó” kategóriák esetén található meg minden iskolában. Nyári táborba a „sikeres”

kategória intézményeinek háromnegyede, a többi kategóriába tartozó kb. fele viszi a tanulókat. A HH és HHH tanulók magas részvételi aránya azt jelzi, hogy valamennyi intézmény törekszik a kiegészítő pedagógiai szolgáltatások működtetésére, és arra, hogy abba minél több hátrányos helyzetű tanulót vonjon be. A sikeresebb intézményekben nagyobb arányban vannak rendszeres foglalkozások, ez valószínűleg segíti az eredményesebb tanulói előrehaladást. A valódi hatások megállapításához azonban szükséges lenne megvizsgálni ezeknek a szolgáltatásoknak a tartalmát is.

A kiegészítő szolgáltatások további lehetősége a különböző országos támogató programokba való bekapcsolódás. A hátrányos helyzetű tanulókra fókuszáló Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) az intézmények 80%-ában működik, bár jellemző a visszaépülés, különösen a magasabb SSI kategóriákban. Ezt a folyamatot érdemes lenne külön vizsgálni, mert a több mint tízéves támogató program kritikái ellenére tudott sikereket elérni a hátrányos helyzetű tanulók körében, ahogyan ezt kutatások bizonyítják és a vezetői interjúkban is olvashattuk (Kézdi–Surányi 2008, Havas–Zolnay 2011).

Az országos hatókörű Útravaló és Macika program ösztöndíjprogramjaiba éppen azok az intézmények vonódtak be kisebb arányban, ahol a legnagyobb a hátrányos helyzetű tanulók aránya („sikertelen” kategória). Az ökoiskolák és tehetségpontok munkájában a „sikeresebb” kategóriákba tartozó iskolák kiugró (30%), a többi kategória intézményei különböző arányban vesznek részt. A külső lehetőségek kiaknázásának szándéka általánosan elmondható valamennyi kategória esetén. A különbség, hogy a „sikeresebb” iskolákban nagyobb arányban található olyan programokat, amelyek nem kifejezetten hátrányos helyzetű tanulókat céloznak meg, és vélhetően sokoldalúbb fejlesztést tesznek lehetővé.

Intézményen belüli gyermekvédelmi felelős az iskolák alig több mint felében van – az SSI kategóriák között nem nagy az eltérés. Az interjúkból az derül ki, hogy ahol megfelelő pedagógiai szolgáltatás és személy biztosított erre a feladatra, ott ez nagy segítséget jelent az iskola számára. Úgy véljük, hogy a hátrányos helyzetű tanulói arány növekedésével erre a szolgáltatásra egyre nagyobb igény lenne, ami azt jelzi, hogy hiányzik

ez a szolgáltatás – különösen a „haladó és „sikertelen” kategóriájú intézményeknél. Sajnos a gyermekvédelmi ellátórendszer – különösen a kistelepüléseken – ellátási gondokkal küzd, így kevés az esély, hogy a „leszakadó” és „sikertelen” kategóriába tartozó intézmények partneri együttműködéssel tudják biztosítani ezt a segítségnyújtási formát. Ez pedig olyan megoldatlan gondokat, problémákat eredményezhet, ami alapvetően gátolhatja a sikeres előrehaladást az iskolában.

Az együttműködés-háló és partneri viszonyrendszer formáit az intézményvezetői kérdőívben megadottak alapján elemeztük. Külön értékeltük az együttműködés gyakoriságát és az eredményességét. Olyan partnerekre kérdeztünk rá, akik kiegészítő szolgáltatásokkal segíteni tudják a tanulók sikeres előrehaladását. Általánosságban azt állapíthatjuk meg, hogy minél sikeresebb az intézmény, annál gyakoribb és eredményesebb a partneri együttműködés minden területen.

A hátrányos helyzetű tanulói csoport esetén különösen fontos a családsegítő és gyermekjóléti szolgálat támogató munkája, kiváltképp, ha figyelembe vesszük az iskolai gyermekvédelmi felelősök alacsony számát. Érdekes, hogy a „sikeres” kategóriába tartozó intézmények, ahol jóval alacsonyabb a HH tanulók aránya, gyakrabban kérik a gyermekjóléti szolgálat segítségét, és az együttműködést is eredményesebbnek ítélik, mint a „sikertelen” kategóriájú iskolák. E mögött az állhat, hogy a hátrányos térségekben vagy kistelepüléseken a gyermekvédelmi szolgálatoknak túlterheltségük, más településeken is ellátott feladataik miatt erre kevés a kapacitásuk. A kapacitás és forráshiány miatt a sokrétű problémák megoldásában is kevésbé tudnak sikeres megoldásokat kínálni.

A roma nemzetiségi önkormányzatokkal és a civil szervezetekkel való kapcsolatot értelemszerűen csak ott tudtuk vizsgálni, ahol működnek ilyen szervezetek. Láthatóan havi vagy még annál is ritkább a kapcsolat szinte mindenütt van, az együttműködést pedig inkább eredményesnek értékelték az iskolák. Érdemes lenne vizsgálni, hogy milyen módon lehetne megerősíteni ezt a támogatási formát az intézményben, akár célzott pályázati programokkal.

A pedagógiai-szakmai és szakszolgálatok által kínált szolgáltatások olyan pedagógiai többletet jelentenek a tanulók

számára, amit az iskolában nem feltétlenül tudnak megkapni, mivel sok esetben nincsenek jelen a szükséges erőforrások, szaktudás. Ezek – a többnyire – fejlesztő célú foglalkozások különösen érintik a hátrányos helyzetű tanulói csoportokat. Az SSI kategóriaátlagokat átnézve viszont azt látjuk, hogy minél alacsonyabb HHH arány felé haladunk, annál nagyobb és sikeresebb az együttműködés. Érdemes lenne rendszeresen vizsgálni, hogy a városokban, megyeszékhelyeken található szolgálatok vajon elérhetőek-e, és rendelkeznek-e akkora kapacitással vagy korszerű tudással, eszközökkel, hogy el tudják látni valamennyi szolgáltatási igényt. Fontos lenne az erre vonatkozó információk mentén javítani az ellátásokat.

A középfokú iskolákkal való kapcsolat megítélésének eltérése a legszembetűnőbb az egyes kategóriák között. A „sikerés” kategória esetén jóval gyakoribb és eredményesebbnek ítélt, mint a további kategóriáknál, ahol az eredményesség megítélése nő a sikeresebb intézmények felé. Kulcskérdés ennek a kapcsolatrendszernek a bővítése és sikeres működtetése a tanulói előrehaladás érdekében.

Tanoda a vizsgált települések egyharmadán található. A velük való együttműködés inkább csak havi rendszerességű, és az eredményesség is különböző megítélésű. Hasznos lenne nem csak a tanodák számára kötelezettségül róni az együttműködést az iskolákkal, hanem az iskolák partneri viszonyrendszerében is nagyobb nyomatékkal megjeleníteni ezt a terjedőben lévő extrakurrikuláris támogatási formát.

Összességében az látható, hogy ugyan nem kiugró méretű a partneri háló, azonban az intézményvezetők véleménye szerint az együttműködések alapvetően sikeresek. Az is látható, hogy a sikeresebb intézmények jobban (gyakrabban és eredményesebben) tudnak élni a partneri támogatással. Így azt szükséges lenne feltárni, hogy mi gátolja a támogató tevékenységek nagyobb mértékű megjelenését a sikertelenebb SSI kategóriákban, illetve miként lehetne a partnereket még inkább bevonni az iskolákba.

A partneri viszony másik oldala a szülőkkel és tanulókkal való személyes kapcsolattartás, melynek különböző formáira a pedagógusoknál kérdeztünk rá. Az általunk felsorolt szolgáltatások szinte mindegyikét napi gyakorisággal minden pedagógus

végzi. A roma/cigány szülőkkal való partneri viszonyról többet árulnak el a vezetői interjúk. Alapvetően rajzolódik ki belőlük, hogy a pedagógusok, intézmények keresik a kapcsolatot a családokkal, és megfelelő együttműködési eszközöket alkalmazásával képesek is sikereket elérni. Tehát alapvetően nem az a kérdés, hogy milyen gyakorisággal zajlik a kapcsolattartás, hanem hogy annak milyen a tartalma és minősége, vagyis, hogy a partnerség kiépítésében hol tart az adott intézmény.

A folyamatos megújulás és fejlesztés igénye alapvetően mindegyik vizsgált intézményt jellemzi, hiszen a vizsgálati mintába úgy kerültek, hogy a 2007-et megelőző időszakban részt vettek pályázati forrással támogatott fejlesztésben (HEFOP 2.1), melynek egy része pedagógus-továbbképzés volt. Jól látszik, hogy az előző kutatási szakasz HEFOP pályázata óta is nagy a pályázati aktivitás: az SSI kategóriába került intézmények 71%-a az elmúlt öt évben részt vett valamilyen TÁMOP-fejlesztésben. A kategóriák szerinti bontás azt mutatja, hogy a legnagyobb az aktivitás a „sikeres” kategóriában (80%), és ezt kis különbséggel a „sikertelen” kategória követi. Az is látható, hogy a pályázó intézmények kétharmada csak módszertani fejlesztésre, további egyharmada pedig a módszertani megújulás mellett infrastrukturális fejlesztésre is nyert pályázati forrást.

Természetesen öröndetes ez a magas pályázati aktivitás, azonban szükséges lenne azt is vizsgálni, hogy mekkora a megtérülés. Vélhetően vannak olyan intézmények, amelyek pedagógusai, vezetői a folyamatos fejlesztés „híveivé” váltak a HEFOP és TÁMOP egymást követő pályázatainak elnyerésével; és megtapasztalták ennek előnyös oldalát. De biztosan vannak olyan intézmények is, amelyek számára a köznevelés forrásszűk rendszerében csakis a pályázati támogatások jelentenek bármilyen lehetőséget. Fontosnak tartjuk az intézmények folyamatos megújulását, ami nem képzelhető el az ehhez szükséges fejlesztési források biztosítása nélkül. A hasznosulás vizsgálata során fontos szempontnak kell lennie, hogy az adott intézményben tanuló hátrányos helyzetű csoportok sikeres előrehaladását támogatta-e és miként (mérték, forma) az adott fejlesztési forrás.

Összegzés

Végezetül valamennyi intézményre együttesen, illetve a tanulói sikerességet mutató SSI kategóriákra külön-külön tehetünk összegzett és fejlesztésorientált megállapításokat.

Általános megállapítás, hogy az inkluzív környezet vizsgált mutatóinak fejlettsége és a tanulói sikeresség között közvetlen kapcsolat mutatható ki. Különösen igaz ez a „sikeres” kategóriába tartozó intézményekre, melyek rendkívül sokfélék, azonban egyediségükhöz igazított inkluzív környezetet voltak képesek létrehozni – az alappilléreket megtartva. A bemutatott kutatás alapján az látható, hogy az inkluzivitás szempontjából a választóvonal a sikeres intézményi csoport és a másik három – tanulói sikerességben egyre lemaradó – kategóriába tartozó intézmények között húzódik meg.

A sikeres intézmények egyfajta modellek, az inkluzív környezet megvalósításának gyakorlati példái, melyek igazolják, hogy az inklúzió nem csak elvi és stratégiai szinten megjelenő társadalmi idea. További részletes vizsgálódás azt az egyedi helyzetet is megmutathatja, hogy milyen beavatkozásokkal teremthető meg az „inklúzió kiválósága”, amikor az intézmény eredményességét valamennyi tanuló eredményessége jelzi. Az adott helyzet feltárásakor szükséges kitérni az inkluzivitás kiépítésének szempontrendszerén túl azokra a peremfeltételekre, földrajzi-társadalmi kontextusra is, amelybe az adott intézmény beágyazódik. Jelen kutatás szerint a sikeresnek mondható intézmények egyik sajátossága, hogy helyesen ismerték fel saját helyzetüket, és a felmerült problémákra, változásokra megfelelő válaszokat tudtak adni. Az is látható, hogy ezekben az iskolákban gyakran dolgoznak olyan elkötelezett személyek, akik a fókuszban lévő tanulói csoport érdekeit eredményesen tudják képviselni intézményi szinten is. Szakmai felkészültségük és folyamatos fejlődési igényük is magas és szemléletük partnerorientált. Az egyik intézmény vezetője a sikerességük fő indokaként az egyéni bánásmódot, a pedagógiailag tervezett egyéni fejlesztési rendszert emelte ki¹¹⁷. Az inkluzivitás magas fokához szükséges előbbi összetevők némiképp eltérő mértékben jellemzik a sikeres intézményeket attól függően, hogy milyenek a települési, térségi adottságaik. A hátrányosabb peremfeltételekkel rendelkező intézményekben nagyobb

mértékű inkluzivitás épült ki a tanulói sikeresség elérése érdekében. Fontos azonban leszögezni, hogy bármennyire is sikeres egy adott pillanatban egy intézmény, az inklúzió fenntartásához elengedhetetlen a folyamatos megújulás és az ehhez szükséges erőforrások biztosítása. A fenntartást szolgáló erőforrások mértékét meghatározza, hogy az adott intézménynek milyen erőfeszítéseket kell tennie saját és tanulói hátrányainak ellensúlyozására.

A vizsgálat másik végponton tett megállapítása, hogy a térségi és települési hátrányokat nem lehet figyelmen kívül hagyni, így a halmozottan hátrányos környezeti adottságú intézményektől csak akkor várható az inkluzív környezet kiépítése és fenntartása, ha komplex (és nem csak iskolai) szintű beavatkozás történik jelentős erőforrásokkal támogatva. Ellenkező esetben az iskolai fejlesztések töredezetten lesznek, és nem tudnak alapvető hatást kifejteni az ellenható tényezők miatt. Ez látható az elemzésben bemutatott „sikertelen” kategóriájú intézmények azon részénél, ahol az inklúzió szempontrendszer alapján ugyan nincsenek jelentős leszakadások, mégsem tudnak igazán sikeres tanulói csoportokat kibocsátani. A kudarckokról és újabb próbálkozásokról olvashatunk a vezetői interjúkban is¹¹⁸.

A kutatás azt is megmutatta, hogy a kevésbé hátrányos környezeti adottságú (elsősorban „haladó” és „leszakadó” kategóriájú) intézmények több inklúziós területen a „sikertelen” intézményi csoportnál alacsonyabb mutatókkal rendelkeztek. Valószínűsíthető, hogy egy-egy egyedi területen való fejlettségük és támogató környezeti adottságuk révén nem kerültek lemaradóbb intézményi kategóriába, de éppen a sokféle területen való elmaradásuk akadályozza előrelépésüket a tanulói sikeresség felé. Mivel az elemzés nem intézményenként, hanem intézményi átlagra vonatkozóan tett megállapításokat, így javasolt ez esetben is az intézményi szintű inklúziós elemzés elkészítése, és az erre épülő egyedi fejlesztés megtervezése. Így például szükséges megvizsgálni, hogy az inkluzív nevelés érdekében elsajátított pedagógiai eszközök képesek-e beépülni a napi gyakorlatba. Erről is több vezetői interjúban olvashattunk¹¹⁹.

Zárásként szükséges ismételt leszögezni, hogy a különböző háttérű tanulók iskolai sikerességének biztosítása ér-

dekében elengedhetetlennek látszik az inkluzív intézményi környezet kialakítása. Ehhez Magyarországon szükséges az oktatáspolitikai szinten meglévő támogató rendszer (IPR) minél hatékonyabb gyakorlati alkalmazása, többek között az intézményi szintű, IPR-fókuszú helyzetelemzés elvégzése és az erre épülő folyamatos fejlesztések megvalósítása – megfelelő forrásokkal támogatottan.

A köznevelési rendszerre jellemző nagymértékű állami fenntartás előnye lehet, hogy képes lehet – amennyiben oktatáspolitikai szintű megerősítéssel társul – összehangoltan elvégezni inkluzivitásfókuszú intézményi átvilágítást, majd a szükséges, differenciált erőforrásokat a fejlesztésekhez hozzárendelni. Emellett a befogadó környezet fejlesztési folyamatát kísérő horizontális és vertikális támogató eszközök – kellő hozzáértéssel – beilleszthetők a jelenleg formálódó pedagógiai szakmai szolgáltatások körébe. Elengedhetetlen továbbá a fejlesztés egyes pontjain mérhető kimeneti kritériumok meghatározása és közvetlen – fenntartó általi – ellenőrzése, mely az inkluzivitás felé való elmozdulás mellett a tanulói sikeresség pozitív változásáról is képet ad. Így alakul ki az a komplex beavatkozás, mely oktatáspolitikai támogatottságú és fenntartói irányítású, ellenőrzésű intézményi fejlesztéseket hoz létre. Közvetlen megvalósítói a pedagógusok, akik mellett tevékeny résztvevőként jelennek meg a családok és az intézményi partnerek, megfogalmazva igényeiket, támogatva az inkluzivitás felé tartó utat. Így válik a kölcsönös befogadás és annak sikeres teljesülése az adott közösség együttes érdekévé és egyben felelősségévé, melyhez mindenki saját szerepének megfelelően járul hozzá erőforrásai legjavával.

Inklúzió a pedagógusképzésben

2013 tavaszán, az „Autonómia és Felelősség”¹²⁰ első konferenciáján hangzott el az az előadás¹²¹, amely az inkluzív pedagógia fogalmát a napi gyakorlat mellett egy szélesebb társadalmi szempontú értelmezési keretbe helyezte. A hagyományteremtéssel indított pécsi konferencia elnevezése emelte ezt a témát fókuszba, hiszen a jelentős átalakulást megelő közneve-

lési rendszerben a pedagógusoknak továbbra is személyes felelőssége, hogy az egyenlő esélyeket biztosító inkluzív tanulási környezetet biztosítani tudják. Ez a felelősség természetesen nem képzelhető el az iskolai kontextusból kiragadva, melyet behatárolnak óraszámok, jogszabályi keretek, fenntartói elvárások stb. Szükséges ezért figyelmet fordítani arra, hogy a köznevelési törvény céljaiban megjelenő „méltányosság” iskolai megjelenése milyen szemléletű környezetben várható, és milyen tudásokat, gyakorlati eszközöket kíván a pedagógusoktól¹²². Az már nem vitatott, hogy a társadalmi együttélési folyamatokban a méltányosság biztosításához inkluzív szemléletű környezet szükséges. A kérdés egyre inkább az, hogy a különböző élethelyzetekben miként alakítható ki az a kölcsönös befogadási folyamat, amely mindenki számára sikeressé teszi az együttélést. A válasz pedig abban a sok-sok egyedi helyzetben rejlik, melyek során a pedagógusok igyekeznek az inklúziót reflektíven és adaptálható módon kiépíteni.

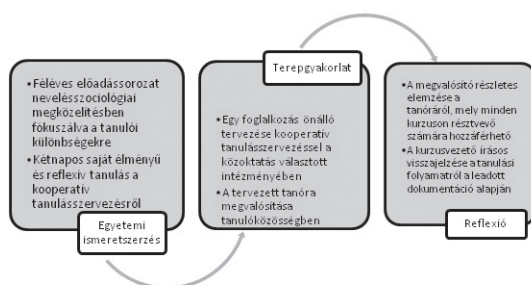
A XXI. századi iskolákban egyre inkább fókuszba kerül a pedagógus szerepe, illetve a szerep betöltéséhez szükséges kompetenciák (Falus 2012). Ezen kompetenciák sokoldalú fejlesztését célozzák a felsőoktatás tanárképzési kurzusai, illetve ennek fejlődéséről számolnak be a pedagógusjelöltek csoportos és egyéni szakmai gyakorlatuk után, illetve a másoddiplomát szerzők tanári portfóliójukban. A köznevelésben a gyakorló pedagógusok is portfóliót készítenek pedagóguséletpályájuk tervezése és nyomon követése során, mely kompetenciáik sokoldalúságát igazolja.

Az alábbiakban bemutatott példa a felsőoktatásból érkezik. Itt azt figyelhetjük meg, hogy az inkluzív tanulási formákon és tartalmakon végighaladó pedagógusok miként tesznek belsővé egy inklúziót támogató pedagógiai eszközt, a kooperatív tanulásszervezést¹²³.

A Pécsi Tudományegyetem pedagógusképzése régóta törekszik az egymásra épülő és sokféle módszerrel támogatott képzési formákra, amelyek a tanári kompetenciákat azzal fejlesztik, hogy a sokrétű tudományos alapozást gyakorlati alkalmazással egészítik ki (Varga 2011). Az inklúzió szempontjából vizsgált posztgraduális képzésén (kétéves, pedagógus-szakvizsgát adó képzési forma) két olyan egymásra épülő kurzus

valósult meg, amelyeknek tapasztalatait egy kérdőíves vizsgálat is összegezte. Az első kurzus a nevelésszociológia alapjait – előadás formájában – tette le; fókuszálva a diákok különbségeinek hátterében álló okokra, a sikeres együttnevelésükhöz szükséges ismeretekre, az esélyegyenlőség és méltányosság mibenlétének feltárására és az inklúzióra. Ezt követte az a gyakorlati ismeretek elsajátítását célzó kurzus, mely a kooperatív tanulásszervezésre vonatkozó tudást saját élményű és reflektív formában közvetítette. Ezt a kétféle egyetemi, csoportos, tantermi tanulást kiegészítette az önálló, terepen végzett gyakorlati tapasztalatszerzés, illetve annak személyes reflexiója. Ennek során minden résztvevő a saját maga által választott tanulócsoportban és tantárgyban tervezte meg és próbálta ki a kooperatív tanulásszervezést, majd készített hozzá egy részletes, az előzetesen elsajátított ismereteket felhasználó reflexiót. A folyamat teljes dokumentációja (óraterv, az órához használt segédanyagok, a megvalósításról készített képek és a tanári reflexió) a kurzus közös nyilvános virtuális felületén (PTE Coospace) elérhető volt valamennyi kurzuson résztvevő számára, ezzel biztosítva a kurzus résztvevőinek kölcsönös és horizontális tanulását. E mellett a dokumentációt a kurzusvezető tanár is áttekintette, és személyes visszajelzést adott a megvalósító számára. Ez a komplex tanulási folyamat sokrétű és egyben személyre szabott hatást tudott elérni minden benne résztvevő számára (9. ábra).

9. ábra. A vizsgált felsőoktatási tanulási folyamat lépései



A kurzussorozat célja tehát, hogy az inklúzió szemléletét elfogadó és a kooperáció gyakorlati eszközével felvértezett pedagógusok kerüljenek a pécsi pedagógusképzésről az osztálytermekbe. Gyakorlati tapasztalat, hogy a kooperáció szemléletére alapozva és annak gyakorlatát elsajátítva a kompetenciák olyan jellegű fejlődése figyelhető meg, mely képessé teszi a pedagógusokat napjaink kihívásaira való sikeres reflektálásra. Ez azt jelenti, hogy az inklúzió és kooperáció belsővé tétele (attitűd) és a gyakorlati eszközök elsajátítása (módszerek ismerete) segítségével a pedagógus képessé válik tanulási folyamatra irányuló terveiben valamennyi tanuló egyéni adottságaira és szükségleteire építeni, a megvalósítás során a tanulóközösség interakcióit strukturáltan szervezni (alkalmazás). Mindezzel kimutatható eredményeket érnek el diákok egyéni és csoportszinten egyaránt. Vagyis olyan pedagógusról beszélhetünk, aki nem csak a „tananyaggal halad”, hanem valamennyi diákja számára megteremti az egyéni fejlődés lehetőségét a támogató csoportközegben.

A kooperáció tartópillérei

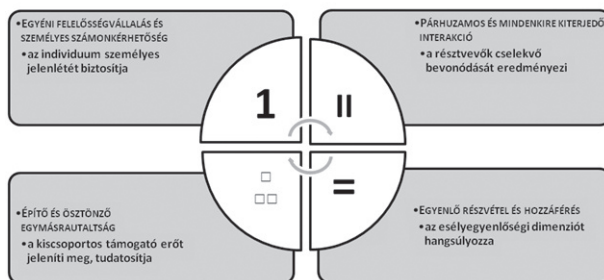
A kooperativitás iskolai megjelenésének története az 1970-es évekbe nyúlik vissza, amikor Amerikában megszűnt az etnikai alapon történő elkülönítés, és egyszer csak azzal a helyzettel találták szemben magukat a pedagógusok, hogy az addig homogén iskolai osztályokban használt módszereik nem alkalmasak a kialakult heterogén csoportok tanulási folyamatainak szervezésére. Az alábbi példa a Texas megyei Austint idézi, ahol a deszegregációnak köszönhetően fehér, afroamerikai és hispán fiatalok első alkalommal kerültek közös osztálytermekbe (Aronson–Patnoe 2011). Néhány héten belül a különböző etnikai csoportok közötti állandó gyanakvás, félelem és bizalmatlanság rosszindulattal fűtött hangulatot teremtett az iskolákban. Az egész városban megindultak a harcok az iskolaudvarokon. A helyi oktatási felelős ekkor meghívta Elliot Aronson szociálpszichológust, aki tanítványaival együtt azt vizsgálta, mit lehetne tenni annak érdekében, hogy a gyerekek „kijöjjenek” egymással. A kutatók elsőként osztálytermi megfigyeléseket végeztek, és így írtak le lépésenként egy tipikus osztálymunkát:

A tanár áll az osztályterem közepén, felteszi a témával kapcsolatos kérdéseit, és várja, hogy a diákok jelezzék, szólni kívánnak. Általában 6–10 gyerek jelentkezik, nyújtózkodik, és próbálja magára felhívni a tanár figyelmét. Eközben a többi diák csendben ül, lesüti a szemét, és abban reménykedik, hogy nem szólítják fel. Ha a tanár egy jelentkező diákot szólít, jól látható a csalódottság a többi jelentkező diák arcán. Ha a felszólított diák jó választ ad, a tanár mosolyog, megdicséri, majd felteszi a következő kérdést. Ezzel egy időben mindazok, akik nem tudták a választ, megkönnyebbülten felsóhajtanak. Megmenekültek. A texasi egyetem kutatói néhány hetes osztálytermi megfigyelés után az alábbi következtetéseket vonták le a látottakból (Aronson–Patnoe 2011). Legfontosabb megállapításuk, hogy az osztálytermen kívül tapasztalható csoportok közti ellenségeskedést az osztálytermen belüli versengés idézte elő. Minden megfigyelt osztályban a diákok egyénileg dolgoztak – ha dolgoztak –, és eközben egymás ellen harcoltak a jobb jegyekért. Aronsonék megoldásként azt javasolták, hogy az állandósult versengő hangulat fenntartása helyett inkább egy barátságosabb és együttműködőbb közösség kialakításán kellene fáradozni, mely jelentősen hatna a tanulási motivációra is. Ebben a szellemben fejlesztették ki a „mozaik” („jigsaw puzzle”) technikát¹²⁴, mely a kooperatív tanulásszervezés ma is használt és egyik legnépszerűbb technikája. Vagyis olyan módon javasolták átalakítani az iskolai oktatást, mely a diákok között pozitív egymásrautaltságot teremt, és amelynek következménye a tanulási folyamatba való feltétlen bevonódás és a saját élményen keresztül biztosított tanulási motiváció.

Ma már a kooperativitás elméletét és gyakorlatát leíró tudományos műhelyek mindegyike egyetért abban, hogy a hagyományos csoportmunkával szemben olyan tanulásszervezési formáról van szó, amelynek működése többféle alapelvvel meghatározott. Megfordítva: a kooperatív tanulásszervezés is használja ugyan a kiscsoportos munkaformát, azonban ezt rendkívül tudatosan, alapelvi mentén teszi. További jellemzője, hogy nem csak meghatározza az együttműködésre vonatkozó elvárásait, hanem kooperatív struktúrákat és szerepeket is alkalmaz az alapelvek gyakorlatba ültetésére. Vagyis a kooperatív munkában jól működő csoporttevékenységet látunk, azon-

ban ennek háttérben rendkívül tudatos tanári tevékenység áll. De miféle mechanizmusok azonosíthatók a tanári szervezéssel megvalósított tanulói kooperáció során? A kooperativitás működtetéséhez szükséges szemlélet tartópilléreire a szociálpszichológiai tapasztalatokon nyugvó alapelvek érvényesítése. A kooperatív tanulásszervezés szakirodalmát olvasva a különböző szerzők eltérő számosságú és elnevezésű alapelveivel találkozhatunk¹²⁵, de a megközelítés ugyanazon a szemléleten nyugszik. (Johnson–Johnson 1999, 2009, Kagan 2001, 2011, Arató–Varga 2012a). A 10. ábrán összefoglalóan láthatók az alapelvek¹²⁶, kiemelve a hozzájuk kapcsolódó tartalmakat.

10. ábra. Kooperatív alapelvek



Elsőként az egyéni felelősségvállalás és személyes számonkérhetőség alapelvét tekinthetjük át, melynek segítségével a pedagógus azt biztosítja, hogy az individuuum – esetünkben a gyermek, a tanuló – nyomon követhetően és személyes elköteleződéssel – vegyen részt a tanulási folyamatban. A frontális tanítás individuális jellege az egyéni nyomon követhetőséget ugyan lehetővé teszi, azonban a pedagógus kapacitása gátat szab annak, hogy az osztályteremben lévő valamennyi tanuló igényeit és előrehaladását folyamatosan figyelembe vegye. A hagyományos csoportmunka aktivizálhatja a diákokat, azonban a csoportszintre delegált feladatok kevésbé teszik lehetővé az egyéni előrehaladás és eredmény értékelését. A kooperatív tanulásszervezés megtartja az egyéni szintre delegált feladatok és felelőségek rendszerét, azonban a tanulási folyamathoz

rendelt támogató csoporttal szélesíti ennek nyomonkövetési lehetőségét. A részvételt és motivációt erősen befolyásolja, hogy milyen mértékben jelenik meg a tanuló személyes felelőssége a saját és a csoport tevékenységéért. A kooperáció személyes felelősségvállalási helyzeteiben a résztvevők egyénileg és személyre szabottan tudnak vállalni világos és jól körülírt feladatokat. Az ilyen helyzetek kialakításának legegyszerűbb tanári eszközei a tanulók kooperatív szerepeinek és a munkájuk menetét meghatározó kooperatív módszereknek (strukturálnak) tervezett és tudatos használata. Nem szabad azonban megfeledkezni az ehhez elengedhetetlenül szükséges számonkérési-fejlesztési helyzetről, amelyet legtöbbször – a hagyományostól eltérő módon – nem a tanár valósít meg. A személyes felelősséget fenntartó egyéni számonkérés kooperatív eszköze a kiscsoportos nyilvánosság, vagyis az, hogy a tanulók folyamatosan számot adnak előrehaladásukról (egyéni és személyesen vállalt feladataikról) társaiknak, mivel azok pozitív egymásrautaltságban összefüggenek a többiek feladataival. Ez a típusú „számonkérés” nem csak folyamatosságával tér el a tanári „ellenőrzés” esetlegességétől, hanem abban is, hogy motiváló és nem frusztráló hatású. Így a kooperatív kiscsoport nyilvánossága biztosítja, hogy a személyes feladataikra a diákok azonnali visszajelzést kapjanak társaiktól, mely jelentősen erősíti felelősségvállalásukat és bevonódásukat.

A következő alapelv a párhuzamos és mindenkire kiterjedő interakció, mely a kiscsoportos munkaszervezés eszközeivel cselekvő bevonódást eredményez. Vagyis ezen alapelv mentén a pedagógus olyan tanulási keretet alkalmaz, ahol a diákoknak nem csak lehetősége van a cselekvésre, hanem a kooperatíván strukturált munkaforma révén minden diák aktív részvétele szükséges ahhoz, hogy a kiadott közös feladat valóban elkészüljön. Az egy időben párhuzamosan dolgozó kis csoportok megsokszorozzák a hozzászólási és cselekvő részvételi alkalmakat a diákok számára, ezzel a passzív befogadásnál mélyebben beivódó tanulást eredményezve. A kis csoport a kooperáció alapegysége, amely úgy hozható létre, hogy tervezetten és irányítottan heterogén kisközösségeket alakítunk ki a nagy csoporton belül. A kisközösségek önálló egységek, de együttműködésben vannak a többi csoporttal is. A kis csoport

tos rendszer egyben megteremti a párhuzamos és mindenkire kiterjedő interakció alapelvét, vagyis azt a helyzetet, amikor egy időpillanatban a kis csoportok párhuzamosan végzik tevékenységeiket és eközben interakciók zajlanak. A kis csoport személyes interakciói garanciái a tanulók bevonódásának, a motiváció fenntartásának és annak, hogy a tanulás minden egyes résztvevőre kiterjedjen.

A harmadik alapelv az építő és ösztönző egymásrautaltság, mely a kiscsoportos támogató erőt jeleníti meg. A pedagógus ezt a szemléletet követve folyamatosan úgy strukturálja a feladatvégzést, és úgy osztja szét a közös tananyagtartalmakat a diákok között, hogy minden egyes személy sikeres feladatvégzése révén lehessen csak továbbhaladni. Az egymással összefüggő feladatok szétosztását akár tartalmi, akár munkavégzési szempontból a pedagógus a tanulók egyéni igényei, szükségletei és képességei szerint teszi. Ezzel a differenciálással azt is biztosítja, hogy valóban mindenki el tudja végezni a rászabott feladatot, és a feladat jellegétől függetlenül azonos fontosságú legyen a hozzájárulása a közös munkához. Mindezzel egy olyan tanulási környezetet teremt, amelyben a diákok mindannyian megbecsülik és támogatják társaik egyéni feladatvégzését. Ugyanakkor ösztönzően hat rájuk a kölcsönös és pozitív egymásrautaltság személyes megtapasztalása – szemben a „vesztes–nyertes” versenyhelyezettel. Ha a versengéssel szemben a tanulás szervezése során folyamatos figyelem irányul arra, hogy a tanulói csoportokon belül a diákok személyre szabott feladatai egymásra épüljenek, akkor azok együttműködésre ösztönöznek. Ha ez az egymásra épülés nem csak formai, hanem tartalmi szempontból is megvalósul, tehát valóban mindenkinek a tudására, munkájára szükség van a tanulási folyamat kivitelezéséhez, sikerességéhez, akkor alakul ki a valódi építő egymásrautaltság. Ennek az alapelvnek az érvényesülése tehát azt jelenti, hogy az együttműködés meghatározott formái ösztönzően, motiválóan hatnak a tevékenységek elvégzésére. Egyúttal csak úgy lehet elérni valódi eredményt, ha minden résztvevő tevékenysége sikeresen zárul – ahogyan ezt Aronson mozaikja esetén láttuk¹²⁷. Az így tervezett tevékenység sor megvalósítása során minden résztvevő folyamatosan érzékeli a helyét, szerepét, fontosságát, és mint a moza-

ikban, egy elem sem tud egészét alkotni a többi rész nélkül, ahogy a többi rész sem válik egésszé soha önméltóan.

A kooperatív alapelvek közül negyedikként kiemelt egyenlő részvétel és hozzáférés az esélyegyenlőségi dimenziót hangsúlyozza. A frontális munka és a hagyományos csoport egyaránt lehetőséget kínál az egyenlő részvételre, ha a diák képes és akar a tanárral vagy a csoporttársaival együtt haladni a tanulása során. Ezt a felkínált lehetőséget azonban csak akkor nevezhetjük „méltányosnak”, ha a valódi tudáshozzáférést is garantáljuk. Ehhez a kooperáció több oldalról megerősítve kínál megoldást. A tudatosan kialakított, fejlesztett és szervezett kiscsoportos munkaforma olyan támogató, inkluzív (befogadó) diákközösségeket hoz létre, amely személyes támogatással bír. Egyúttal olyan módon teremti meg a tanulási folyamat nyilvánosságát, hogy az azonnali visszajelzést adjon az előrehaladásról. A differenciálással egyénre szabott feladatok pedig lehetővé teszik, hogy mindenki mozgósítani tudja erőforrásainak legjavát, saját üteme szerint tudjon fejlődni és teljes értékű tagként járuljon hozzá a közös tudás megszerzéséhez. Az építő és ösztönző egymásrautaltság másik oldala éppen ezért a tudáshoz való egyenlő hozzáférés és a tanulási folyamatokban való egyenlő részvétel biztosítása. Az egyenlő részvétel alapelve egy strukturális eszközzel kialakított lehetőség arra, hogy a résztvevő bekapcsolódjon a tanulási folyamatokba és tudásának legjavát használja fel. A tényleges bekapcsolódáshoz azonban egyidejűleg az egyenlő hozzáférés alapelveit is érvényesíteni kell azzal, hogy mindenki számára képességei, igényei, elvárásai mentén, vagyis differenciáltan kerül meghatározásra az egyéni feladat. A személyre szabott feladatrészek motiváló hatásúak, hiszen elvégzésük biztos sikerrel kecsegtet, így alkalmasak a bevonódás megteremtésére, és az egyenlő hozzáférés biztosítására.

Az együttműködő tanulás mint oktatásszervezési mód alapelveinek működtetése során képes eszközt nyújtani ahhoz, hogy az inkluzív oktatás rendszere valóban érvényesülni tudjon. Ezt támasztja alá a minőségi oktatási környezet hármas egységének szűrőjén keresztüli összehasonlítás, aholis az együttműködő tanulás a hagyományos oktatásszervezési módokkal szemben:

- Hatékonyabb, mert azonos időegység alatt a legtöbb résztvevő számára garantálja a részvételt a tanulási folyamatokban. A hatékonyságot erősíti, hogy a részvétel nem a passzív hallgatás lehetőségére vonatkozik, hanem aktív, sőt interaktív tanulási formákra. Azaz az együttműködő tanulás alapelvein és eszközein keresztül erőteljesen koncentrálna arra, hogy a tanulási folyamat során a tudásszerzés – szervezői és lebonyolítói mellett – a résztvevők előzetes tudására építve erőforrásaik maximális kiaknázásra kerüljenek.
- Eredményesebb, mert sokrétű tudáselsajátítási eszközeivel mélyebben beívódó, saját élményre épülő ismeretek születnek, és ezzel egyben lehetővé válik az egyéni tehetségek kibontakoztatása. Az együtt-tanulásban részt vevők stratégiai problémamegoldó képességekkel közelítenek a feladatokhoz, s a tanulási képességekkel összefüggésben és összhangban, egyénre szabottan fejlesztik a személyes és társas/szociális képességeiket is. Egyúttal természetessé válik az eredmények sokoldalú megnyilatkozása: a tudásszerzési folyamat során folyamatosan jelenlévő – kis- vagy nagycsoportos – nyilvánosság segítségével, illetve az ön-, a csoportos vagy tanári értékelés tükrében.
- Méltányosabb, mert alapelveivel, attitűdjeivel, képességmodelljeivel, kiscsoportos struktúrájával, kooperatív szerepeivel és eszközeivel valóban képes minden résztvevő számára biztosítani a tudáshoz való egyenlő hozzáférés alapvető demokratikus jogát. Azaz: az esélyegyenlőségnek nem csak a kereteit teremti meg azzal, hogy az általános és kötelező iskoláztatással mindenki számára testközelbe hozza a tudást (a szelekció háttérbe szorításával heterogén közegben), hanem ténylegesen is egyenlő esélyeket teremt a rendszeren belül a tartalom paradigmatiszta átalakításával, ahol a multikulturális szemlélet érvényesülését többek között az együttműködő tanulás eszközei érvényesítik az inkluzív válás útján.

Összegezve elmondható, hogy a kooperatív alapelvek szerint működő csoportmunka alapvető jellemzői a tanári szervezéssel kialakított és fenntartott tanulási folyamatba bevonás, az

interakciós lehetőségek sokasága, valamint a személyre szabott feladatkiadás és a feladatok elvégzésének kiscsoportos nyilvánossága, melyek a saját élményű tanulást erősítik. Tudnunk kell azt is, hogy a tanulási folyamat elindításához először a szociális befolyásolás külső (hatalmi, érzelmi azonosulási) szintjeit szükséges alkalmazni, vagyis a tanár tervező-előkészítő és a tevékenységeket elindító munkája elengedhetetlen hozzá (Kelman, 1997:225–233). Azonban a szakszerűen előkészített és minden szempontot figyelembe vevő indítást követően – amennyiben valóban folyamatosan a kooperatív alapelvek mentén működik a tanulási folyamat –, akkor a saját élményű tanuláson keresztül óhatatlanul is egyre inkább a szociális befolyásolás legerősebb szintje kerül mozgósításra, vagyis a tanuló internalizálja (belsővé teszi) a tanuláért való személyes felelősséget, fenntartva a folyamatos motivációt.

A kooperáció gyakorlata

A következőkben arról olvashatunk, hogy az alapelvek gyakorlatba ültetéséhez kooperatív szerepek és módszerek állnak rendelkezésre. Ezeket a gyakorlati eszközöket a pedagógus – kooperatív szemlélete mentén – a diákjai számára tudatosan választja ki az általa irányított tanulási folyamat során. A diákok pedig a kipróbált kooperatív szerepeik és módszereik segítségével szereznek személyes sikereket a tanulásban és egyúttal megélik a közösségben rejlő támogató erőt.

A gyakorlatba ültetéshez egy konkrét esetet ismerhetünk meg. 2013 tavaszán a Pécsi Tudományegyetemen zajlott pedagógus-szakvizsgás képzés részeként 96 gyakorló pedagógus ismerkedett meg a heterogén tanulói közösség sajátosságaival és sajátította el saját élményű munkaformával a kooperatív tanulásszervezés alapjait. Ezt követően iskolájukban próbálták ki a maguk által megtervezett kooperatív tanórákat, melyek megvalósulását aztán tudományos elemzéssel értékelték. Végezetül a kurzusvezető kérésére egy önkitöltős kérdőívben olyan kérdésekre válaszoltak, melyekkel a kooperatív szemlélet és gyakorlat felé való elmozdulásukat kívántuk feltárni.¹²⁸ A kurzusvezető által összeállított kérdőívet a kurzusokon résztvevők 90%-a (84 fő – 17 férfi, 70 nő) töltötte ki. A kitöltött kérdőívek alapján meg lehet vizsgálni, hogy a sokoldalú tanu-

lási formát mozgósító felsőoktatási képzés mennyire képes a pedagógusmesterség megújítására. A megújítás alatt elsősorban az inkluzivitás szemléletének fejlődését értjük, illetve azt, hogy az inkluzivitás megvalósításához rendelkeznek-e a bevont pedagógusok kellő eszközzel.

A megállapítások előtt azonban szükséges áttekinteni a vizsgált csoportot, hiszen nincsenek sokan, még ha a képzésen résztvevők 90%-ától sikerült is kérdőíves visszajelzést kapni. A csoport összetétele alapján kérdés, hogy a válaszadók köre mennyire reprezentálja a pedagóguspopulációt. A csoport sokszínűségét jellemzi, hogy meglehetősen széles körből érkeztek: földrajzi és szakmai szempontból egyaránt. A résztvevők fele Baranya, a résztvevők másik fele további hat megyéből érkezett, ami nem meglepő, hiszen az egyetem a megyeszékhelyen található. A sokszínűség másik mutatója a résztvevők szakja és az általuk tanított diákok életkora. Tizenegy százalékuk óvopedagógus, további 10% gyógypedagógus, kicsivel kevesebben voltak a tanítók (9%), a többségük (70%) szakos tanár volt. A szakos tanárok fele általános iskolában, a másik fele középfokon tanít. A szakos tanárok nagyobb része 2–3 szakkal rendelkezik. Az összes szakot tekintve közel azonos arányban vannak a humán tárgyak és a nyelvek (22–23%), és a szakok egynegyede reál, illetve további 17% a számítástechnika. A további szakosok sportot, gyógytestnevelést, művészetet és szakmai tárgyakat oktatnak. Valamennyien gyakorló pedagógusok és legtöbben több évtizede vannak a pályán. Kétharmaduk 15 évnél többet tanított már, 40 százalékuk 20 évet is meghaladóan, és csak néhányan számítanak pályakezdőnek az 5 év alatti tapasztalattal. A képzésre jelentkezésüket alapvetően az motiválta, hogy gyakorlati tapasztalataikat új ismeretekkel bővítsék, vagy ahogyan többen szóban kiemelték, hogy „megújulhassanak a tanári pályán”. Mindez természetesen azt is jelenti, hogy az új pedagógiai ismeretekre és eljárásokra nyitott, fogadóképző tanulóközösségről beszélünk. Elmondható tehát, hogy bár a válaszadó csoport számosságát tekintve nem túl nagy (84 fő), azonban jellemzőik lefedik a közoktatás vertikumát, és csak a tanítási gyakorlatban van eltolódás a régóta pályán lévő pedagógusok felé.

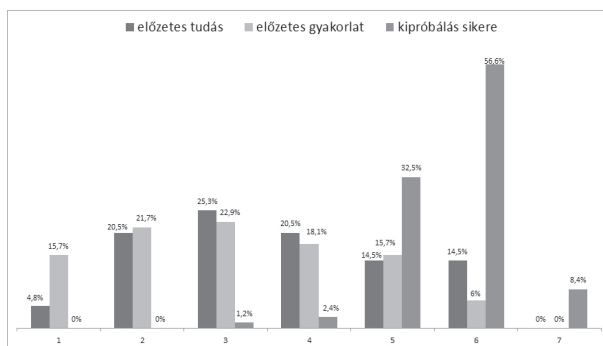
A másik fontos információ, hogy kik azok a diákok, akik körében a tanultakat kipróbálták a pedagógusok, vagyis ahol a

kooperáció eszközrendszerével inkluzívabbá tették a tanulási környezetet. A kiválasztott tanulócsoporthoz szintén sokféle típusú csoport volt. A csoportok átlaglétszáma 17 fő volt (ideális a kooperatív munkához), bár néhány esetben jóval alacsonyabb létszámú (elsősorban fejlesztő csoportok), illetve mintegy 10%-ban 25 fő feletti csoporttal történt a kooperatív foglalkozás megvalósítása. Ahogyan a tanórát követő tanári reflexiókban olvasható volt, a kipróbálás megkönnyítésére a pedagógusok törekedtek kedvező létszámú csoport megválasztására. A kooperatív foglalkozások, tanórák fele normál tantervű oktatásban, mintegy harmada tagozatos és nemzetiségi órákon, és egyötöde óvodában, fejlesztő, gyógypedagógiai csoportban valósult meg. Az intézményfokot tekintve található óvoda és iskola egyaránt – alsó tagozattól a középfok végéig. A tantárgyak típusa is sokféle: majd egyharmad reál tárgyat – szemben azzal a közvélekedéssel, hogy ez a munkaforma nehezen és kevés sikerrel alkalmazható reál tárgyak esetén. De megjelenik a kooperativitás a sport-, a művészeti és a szakmai tárgyakban is. Elmondható tehát, hogy a kérdőívekben leírt tapasztalatok széles körből érkeztek nem csak a pedagógusok, hanem a diákok és a tanórák, foglalkozások szempontjából is.

A 11. ábrán szereplő adatok azt mutatják meg, hogy az inklúzió eszközeként elsajátított kooperatív tanulásszervezéshez milyen kötődésük van a pedagógusoknak. A válaszadók ismeretei meglehetősen eltérőek voltak, bár fontos tény, hogy a megkérdezettek mintegy fele már részt vett ilyen témájú tanfolyamon. A kooperációval kapcsolatos előismereteiket a válaszadók egy hétfokú skálán értékelték, ahol az 1 jelenti az „egyáltalán nem”-et, a 7 pedig a „teljes mértékben”-t. A kooperációhoz kötődő tudásukat a képzés kezdetekor átlagosan 3,5-re értékelték a skálán a válaszadók, míg a tanulásszervezéssel kapcsolatos eddigi gyakorlati tapasztalataikat 3-ra – mindkettőt elég nagy szórással és a végpontokon hasonlósággal. Ha jobban megvizsgáljuk az előzetes tudás és gyakorlat százalékos arányát, akkor az is szembetűnik, hogy a válaszadók úgy ítélték meg, hogy kicsit többet tudnak a kooperatív tanulásszervezésről, mint amennyien a napi gyakorlatukban használják – ami azt jelzi, hogy valami miatt nem feltétlenül tartják érdemesnek az alkalmazásra.

A kérdőív kitöltői a kurzus részeként szervezett kooperatív óra megvalósításának sikerességét – éppúgy, mint az előzetes tudást és tapasztalatot – 7 fokú skálán értékelték. Átlagban 5,6-ot adtak a sikerességre a válaszadók nem túl nagy szórás mellett. Ez magas pontszámnak mondható, hiszen láttuk, hogy a kurzussorozat előtt 3,5 pontos tudással és 3 pontos tapasztalattal kezdtek a kooperatív tanóra tervezésének és megvalósításának. A sikerességnek az is mutatója, hogy egyes és kettes („egyáltalán nem”, illetve „alig sikeres”) értéket senki nem adott a kooperatív órájának, és megjelennek (8,4%-ban!) a hetes („teljes mértékben”) értékek is.

11. ábra. A kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos előzmények és a kipróbálás sikerének összevetése a kérdőívek válaszai alapján(%) (N:84)



A pontozás mellett legalább annyira izgalmas, hogy szöveges részben mit írtak le arról, miért tartják hasznosnak ezt a munkaformát, mivel ez alapján lehet elemezni az inkluzivitás szemléletének mértékét. A szöveges kifejtésben különbözőképpen megfogalmazott visszajelzéseket tipizálva láthatjuk a kooperatív tanulásszervezés irodalmában leírtak szerint (12. ábra). A kooperativitás és az inkluzív szemlélet kialakításának sikerességét az mutatja, hogy legtöbbször (77%) az egyenlő részvétel és hozzáférés megvalósulását emelték ki a tanóra során. Vagyis a legszembetűnőbb a pedagógusok számára éppen az volt, hogy a kevésbé motivált, magukat a tanulástól távol tartó

diákok is bevonódtak a tanulási folyamatba. Ha az inkluzivitás szempontjából tekintünk az értékelt tanulási környezetre, akkor ugyanez a szempont a legfontosabb – vagyis minél inkább meg kell akadályozni a diákok kizáródását és segíteni a bevonódásukat a tanulási folyamatokba. Láthatóan az elsajátított új pedagógiai eszköz ebből a szempontból nagymértékben hozzájárult az inklúzióhoz.

12. ábra. A kérdőíves válaszok összegzése – A megvalósított foglalkozás legfontosabb tapasztalatai a kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatban (%) (N:84)



Az inkluzív környezet kölcsönössége is megjelenik az elemzésben, hiszen a válaszadók fele utal arra, hogy az építő és ösztönző egymásrautaltság folyamatosan jelen volt a vizsgált tanórákon. Ezzel azt érzékeltették, hogy a kooperatív tanulásszervezés nem a véletlenre bízta a bevonódást, hanem a diákok építő és ösztönző egymásrautaltságának tudatos alakításával a pedagógus folyamatosan biztosítja azt – ezzel fenntartva az inkluzivitást (kölcsönös befogadást és támogatást) a benne résztvevők között.

Hasonló arányban (50%) emelték ki a válaszadók a diákok személyes és szociális kompetenciái fejlesztésének lehetőségét a kooperáció segítségével. Vagyis érzékelték, hogy egy olyan tanulásszervezési eszközt kaptak a kezükbe, amely a diákok konkrét tantárgyi előrehaladásával együtt erősen hat kompetenciáik fejlődésére is.

Érdemes még kiemelni a szintén magas arányban (37%) megjelenő személyes felelősségvállalást, ami a diákokat a

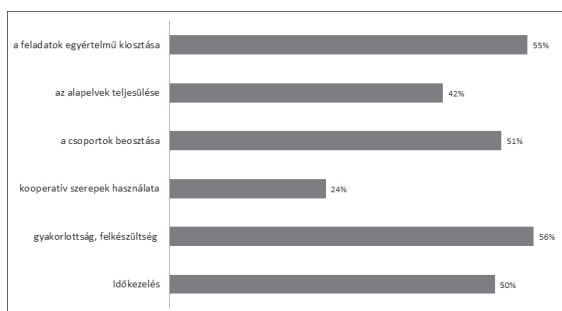
tanulási folyamat során jellemezte. Itt is a kölcsönösséggel összefüggő mechanizmust figyelték meg a pedagógusok: a személyre szabott feladatok elvégzése a kiscsoportos nyilvánosság támogatásával, visszajelzése mentén történt, amely a bevonódást biztosította, majd a folyamatosan növekvő bevonódás egyre pozitívabb, a motivációt folyamatosan erősítő visszacsatolást eredményezett.

Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy a bemutatott és értékelt tanórákon a pedagógusok tudatos, inkluzivitásra törekvő tanulásszervezési módja a diákokat is egyre jobban bevonta a saját tanulási folyamatukba. Mindeközben a diákok megtapasztalták, hogy akkor lehetnek sikeresek, ha a többi társuk is a lehető legnagyobb mértékben bevonódik a közös tanulásba. Vagyis a vesztes–nyertes (negatív interdependence) tanulói viszonyrendszer, mely a kizáródást erősíti, átalakult a nyertes–nyertes (positive interdependence) kölcsönös befogadási környezetté. Ez az inklúzió iskolai megjelenésének alapja.

A kérdőívben arra a kérdésre, hogy mire kell leginkább a pedagógusnak figyelnie a sikeres kooperatív foglalkozás szervezése során sokféle, de tematizálható válaszok érkeztek (13. ábra). A válaszadók több mint fele kiemelte, hogy nagy szüksége van a pedagógusnak a gyakorlottságra és a felkészültségre. Vagyis a válaszadók számára a kipróbálás során megerősödött, hogy e munkaforma újszerűsége, összetettsége sokrétű tanári ismeretet és gyakorlatot igényel. Ugyanígy, 50% felett tartják fontosnak, hogy a tanár pontosan és egyértelműen instruálja a csoportot. Vagyis a tanári kommunikáció változása is elengedhetetlen e munkaformában: a visszajelzést kevésbé váró, hosszú magyarázatok helyett ki kell alakítani a lényegre törő, egyértelmű információközlést. Láthatóan a kooperatív tanulásszervezésben alapvetően megváltozik a tanárszerep és a tanár–diák viszony, mely a kommunikációs helyzetekben is szembetűnik. A tanár itt azonnali visszajelzést kap saját kommunikatív kompetenciájáról azzal, hogy a diákok képesek-e gond nélkül nekilátni a kiosztott feladatnak vagy tétován várnak további segítséget. A diákok egyéni és csoportos munkája e mellett azonnal arról is árulkodik, hogy megfelelő-e a rájuk szabott feladat, vagyis hogy a tanulási folyamatban nem csak a

tanár, hanem ők is valóban „haladnak” az anyaggal. De térjünk vissza a kérdőív elemzésére! A válaszok fele kitér arra, hogy a kooperatív munka során a tanárnak folyamatosan figyelni kell a kooperatív alapelvek érvényesülését, és arra is, hogy megfelelő legyen az időgazdálkodás, illetve átgondolt a csoportok beosztása. Mindezek további adalékok ahhoz, hogy a kipróbáló pedagógusok valóban átlátták, hogy a kooperációt szervező tanári munka csak kívülről látszik egyszerűnek, valójában egyidőben sokféle szempontot kell a tanulói munkát előkészítő és szervező tanárnak figyelembe venni. Szintén sokan (24%) fontosnak tartják a kooperatív szerepek folyamatos használatát a sikeresség érdekében. Ennek a megjegyzésnek azért van jelentősége, mert éppen a kooperatív szerepeket szokták elsőként elhagyni e tanulászervezés gyakorlata során, miközben a csoport irányított működése, az egyenlő bevonódás, a személyes felelősség és az ezen keresztül fenntartott motiváció szempontjából kulcskérdés a kooperatív szerepek használata. A számba vett felsorolásból az látszik, hogy a résztvevő pedagógusok szereztek annyi elméleti ismeretet és gyakorlati tapasztalatot, hogy átlássák, mely területeken szükséges még fejlődniük ahhoz, hogy a kooperatív tanulászervezéssel megvalósított foglalkozások valóban mesterségbeli tudásuk szerves részévé váljanak. (13. ábra)

13. ábra. A kérdőíves válaszok százalékos összegzése –
A kooperatív foglalkozások során mire kell kiemelt figyelmet fordítania a pedagógusnak? (N:84)



A megvalósítók személyes tapasztalatait illusztrálják a kipróbált kooperatív tanórákat követő reflexiókból kiemelt alábbi példák. Az első arról számol be, hogy a diákok és a pedagógus számára egyaránt kihívást jelent az új szemlélet és munkaforma, és az „átállás” fokozatosan történik meg.

*„Az első óra lassú volt és nyögve nyelős. A második már jobb volt, a harmadikat viszont mindannyian élveztük! :)”
K. J. alsó tagozaton tanító nyelvtanár*

A következő pedagógusvélemény arról számol be, hogy alapképzése során nem találkozott ezzel a tanulásszervezési móddal, így komoly erőfeszítéseket kell tennie, hogy hagyományos és megszokott módszereit átalakítva változtasson munkáján.

„Sajnálom, hogy az egyetemi évek alatt nem hallottam a kooperatív technikákról. Most, ha még nem is érzem bátornak vagy magabiztosnak magamat a kooperatív tanítás terén, de kíváncsinak igen. Mindenképpen ki fogom próbálni őket, mivel most a saját bőrömmön tapasztaltam, hogy valóban hatékony módszer.” F. N. tanító

A következő vélemény személyes hangvétellel indítva veszi sorra a tapasztaltakat. Kitér az időkezelés problémájára, amelyre többen utaltak, és amely valóban kulcskérdés a kooperatív tanulásszervezés alkalmazása során, mivel strukturális kereteket is feszeget. Szintén fontos megjegyzés a tanárszerep átalakulása, vagyis az a fókuszváltozás, hogy az osztályteremben a „főszerep” már nem a tanaré, hanem a diáké lesz.

„Összességében elmondhatom, hogy jól éreztem magamat az órán és igen nagy kedvet kaptam ahhoz, hogy rendszeresen tartsak kooperatív struktúrákkal szervezett órákat. A gyerekek szépen együttműködtek, tetten érhető volt, hogy javult az egymás közti kommunikáció és látványos volt a segítő szándék mindenkiben. Bár erre a tanórára igen sokat készültem, úgy vélem, a készülési idő tud rövidülni, ahogyan én is nagyobb rutint szerzek e téren és a diákok számára is rendszeressé

válik az ilyen típusú tanulásszervezés. A sok előkészület után az órán kissé háttérbe szorult a hagyományos értelemben vett tanári szerepem, amit egyáltalán nem bánok, és örömmel tapasztaltam meg.” M. L. tanító

Egy olyan pedagógus véleményét is kiemeltük, aki gyógypedagógiai intézményében már kipróbálta a kooperatív tanulásszervezést, és a mostani képzéssel tovább mélyítette, megerősítette eddigi tapasztalatait. Véleménye tükrözi, hogy a gyakran alkalmazott eljárás valóban sikeres számára és főként diákjai számára. Ennek részleteiről olvashatunk.

„Ha a hagyományos, frontális osztálymunkával kellene összehasonlítanom a kooperatív tanulást, akkor azt mondom, hogy ez a tanulási forma jobban »bejön« a diákoknak. A gyerekek megtanulnak együtt dolgozni, odafigyelni egymásra, törekszenek a jó megoldásra, sikerélményük van. Szeretik és várják ezeket az órákat. A változatos feladatokkal aktívan végigdolgozzák az órákat (nincs lehetősége senkinek, hogy csak nézelődjön, szemlélődjön) és 1-1 témáról több ismeretet sajátítanak el, hisz tevékenyen részt vesznek benne.” B. T. gyógypedagógiai intézményben tanító pedagógus

Érdekes azt is látni, hogy a különböző egyéni elmaradások személyes fejlesztésére specializálódott, a differenciálást régóta alkalmazó gyógypedagógusok miként tudták napi gyakorlatukba építeni a kooperatív tanulásszervezésről elsajátítottakat. Az egyetemi osztálytermi munka során folyamatosan megfogalmazták az adaptálhatóságra vonatkozó kétségeiket, ellenben az elküldött óravázlatok és reflexiók rendkívül kreatív képet mutattak, és bizonyították e tanulásszervezési forma lehetőségeit a különböző fejlesztő foglalkozásokon. Láthatóan ez egy olyan terület, amely sok újtással bővítheti a kooperatív tanulás rendszerét is.

„A kooperatív elvek mentén való fejlesztés igen eredményes a sérült gyerekek esetében is, de a technikák tárháza igen szűk, és nagyfokú módosításokat, átgondolásokat igényel.” K. A. logopédus

Olvashatunk még két olyan véleményt, mely sok reflexióban megjelent, és amely azt a személyes tapasztalatot fogalmazza meg, hogy a kooperatív tanulásszervezés alkalmas a heterogén közösségekben az egyéni sikerek elérésére. Talán ismertebb az a tény, hogy ezzel a munkaformával az egyébként nehezen bevonható gyerekek is részt vesznek a tanulásban. Ezt hangsúlyozzák a kooperatív tanulásszervezés mellett szólók leggyakrabban. A kételkedők azonban éppen azt vitatják, hogy a tanulásban előrébb járók vajon sikeresek tudnak-e lenni ebben a munkaformában. Több vélemény is megerősítette, hogy mivel a kooperatív tanulásszervezés heterogén közegben releváns módon képes reagálni az egyéni igényekre és szükségletekre, így valójában mindegy, hogy a bevont diák hol tart a tanulásban vagy milyen képességei vannak. A különböző munkaformákban tervezett differenciálás és az alapelvek mentén biztosított aktivitás lesz a garancia mindenki sikeres részvételére.

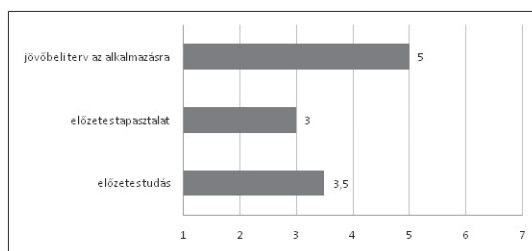
*„A módszer alkalmazása során a gyermekek aktívab-
bak voltak, a gyengébb képességűeknek is lehetőségük
volt az egyenlő részvételre, ugyanolyan aktív tagjai vol-
tak a csoportnak, mint a többiek.” I. E. óvópedagógus*

*„Tapasztalataim alapján úgy gondolom, hogy nem-
csak a sajátos szükségletű tanulókat kellene az egyéni
eltéréseket figyelembe vevő kooperatív módszerekkel
tanítani, hanem ezzel az egyéni bánásmóddal a jobb
képességűek tehetsége is kibontakozhat, még tovább
fejldhetnek.” Sz. A. fejlesztőpedagógus*

A pedagógusképzés szempontjából a kérdőív zárókérdése volt a legtanulságosabb: a jövőben milyen mértékben szeretnék használni a napi gyakorlatukban a válaszadó pedagógusok ezt a munkaformát (14. ábra). Átlagosan 5 pontot adtak (7-ből) a válaszadók, ami kétpontos emelkedés, és egyértelmű sikernek mondható, hiszen a bemenetnél 3 pontos volt a gyakorlati tapasztalat (vagyis az alkalmazás) e területen. Érdemes azt is kiemelni, hogy a válaszadók 10%-a jelölt az ezután tervezett kooperatív eszközhasználatban kevesebb pontot az eddigi tapasztalatokhoz képest, és 20% (főként az eddig is magas pon-

tot adók) ezután is hasonló mértékű használatot adták meg. A vizsgált csoport több mint kétharmada (70%) az eddiginél nagyobb mértékű kooperatív gyakorlatot szeretne pedagógiai munkájában megvalósítani. Utóbbiak esetén 2-3 pontos elmozdulás van a gyakoriság felé, de vannak olyanok is, akik eddig egyáltalán nem használták a kooperatív eszköztárat, és jövőbeli terveikben nagyarányú használat jelenik meg. Ez egyben azt is jelenti, hogy az inkluzív tanulói környezet kialakítását fontosnak tartják a válaszadó pedagógusok, még ha a kérdőívekben azt is kifejtették, hogy ez jóval nagyobb tanári felkészültséget igényel.

14. ábra. A kérdőív válaszai a kooperatív tanulásszervezésre vonatkozóan (N:84)



A 14. ábrán a válaszadók aszerint is összehasonlításra kerültek, hogy a képzés előtt milyen előzetes ismereteik voltak. A kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatos előzetes tudást három és fél, a tapasztalatot három, míg a jövőbeli alkalmazási tervet öt pontra jelölték a válaszadók a hétfokú skálán. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy az egymásra épülő, saját élményt és a horizontális tanulást elengedhetetlennek tartó, valamint a kooperatív módszereket is alkalmazó képzési forma képes volt szemléletváltást elérni azon pedagógusok esetében, akik először találkoztak a befogadó tanulási környezetet eredményező kooperatív tanulásszervezéssel. A kooperativitást a képzés előtt is ismerő pedagógusok pedig azt emelték ki, hogy számukra az elméleti alapozás helyezte keretbe eddigi

tudásukat és tudatosabbá, vállalkozóbbá váltak a gyakorlati alkalmazásban.

Összegzés

A kutatás eredménye egyértelműen azt mutatta, hogy az egymásra épülő, saját élményt és a horizontális tanulást elengedhetetlennek tartó, valamint a kooperatív módszereket is alkalmazó képzési forma képes volt szemléletváltást elérni azon pedagógusok esetében, akik először találkoztak a befogadó tanulási környezetet eredményező kooperatív tanulásszervezéssel. A kooperativitást a képzés előtt is ismerő pedagógusok pedig azt emelték ki, hogy számukra az elméleti alapozás helyezte keretbe eddigi tudásukat és tudatosabbá, vállalkozóbbá váltak a gyakorlati alkalmazásban.

Az előzőekben leírt pedagógusképzési példa alapján az inkluzív iskolai környezet kialakítása szempontjából is több megállapítást tehetünk. A sikeres pedagógiai környezetben az egyik kulcsszereplő a pedagógus (Barber–Mourshed 2007). A pedagógus ugyanúgy, mint diákjai komplex tanulási folyamaton keresztül sajátítja el a mesterségbeli tudását. Ennek része a formális nevelési tér, ahol – ha törekszünk a saját élményű, reflektív és együttműködő tanulásra – mélyebben beívódó ismereteket szerezhetnek a benne résztvevők. A formális nevelést kiegészítő tanulási formák – példánkban az osztálytermi kipróbálás – a gyakorlottságot és interiorizációt támogatják. A gyakorlat sikeressége a motivációt és ezzel a pozitív attitűdöt fejleszti. Így válik az inklúzió szempontjából egyre kompetensebbé ezen a tanulási folyamaton végighaladó pedagógus. Ezt láthattuk az előzőekben bemutatott vizsgálat eredményeiben.

Az inkluzív nevelési tér főszereplője mindig a diák, aki akkor válik sikeressé, ha be tud vonódni a saját tanulási folyamatába, és tanára, illetve társai folyamatosan megakadályozzák a kizáródását. Ezt a folyamatot is láthattuk a kérdőívekből megismert kooperatív tanórákon, ahol a pedagógus tudatos tanulásszervezése révén a diákok kölcsönösen támogató rendszerben vállaltak személyes felelősséget saját és társaik egyenlő részvételéért. Fontos azt is kiemelni, hogy a bemutatott mikro kutatás egy adott ponton vizsgálta az inkluzivitás felé való elmozdulás mikéntjét és mértékét. Az elmozdulás fenn-

tartásához azonban szükség van olyan tudatos közösségi tevékenységre, amely során az adott környezet tagjai (esetünkben pedagógusok és diákok) folyamatos és reflexív módon töreksenek az inkluzivitásra, a kölcsönös befogadásra.

Inkluzív szakkollégiumi közösség

Az inklúzió fogalma akkor válik igazán érthetővé, ha nem csak társadalmi ideaként, szakpolitikai elvárasként, hanem gyakorlati megvalósulásában is rá tudunk tekinteni. Az előző részekben azt láttuk, hogy az oktatáspolitikai megteremtheti az inklúzió jogi lehetőségét, az inkluzív környezet fejlettsége közvetlenül hat a tanulók eredményességére és a pedagógusok szemléletének és módszertani eszköztárának bővítésével lehetőség nyílik az inkluzivitás sikeres érvényesítésére. A következőkben egy konkrét intézményi példán keresztül megismerhetjük az inkluzivitás biztosításának lehetőségét a felsőoktatásban. Az intézmény a Pécsi Tudományegyetem már említett Wlislócki Henrik Szakkollégiuma, mely működésének bő évtizede alatt megszilárdította azokat a jellegzetességeket, amelyek az inkluzivitásának szemléleti alapjait jelentik. A szakkollégium egyre bővülő – inkluzív jellemzőkkel leírható – szolgáltatásrendszere támogatja a több mint 30 hátrányos helyzetű, nagyrészt roma/cigány szakkollégista sikeres előrehaladását a felsőoktatásban.¹²⁹

Fogalmi keretek

A fogalmi tisztázás első lépésként a vizsgált intézménytípus elnevezéséből szükséges kiindulni. A Wlislócki Henrik Szakkollégium (WHSZ) történetiségét tekintve a felsőoktatási szakkollégiumok körébe tartozik, és az utóbbi években csatlakozott a „roma szakkollégium”-i hálózathoz, mely hálózatba a felsőoktatásban tanuló roma/cigány diákokat támogató intézmények tartoznak. Jogszabályi háttérként „A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi törvény 54. §-a” rögzíti a tehetséggondozásra és szakkollégiumokra vonatkozó feladatokat. E jogszabály rövid bekezdésében olvashatunk arról a kettős megközelítésről, mely szerint egyrészt a kiemelkedő képességű, másrészt

a hátrányos helyzetű hallgatók szakmai-tudományos előrehaladásának támogatása a cél a szakkollégiumok segítségével. A kétféle jellemzővel leírt hallgatói csoportra vonatkozó tevékenységek tehetséggondozó és felzárkóztató jellegét nevesíti a törvény. Ez utóbbi körbe sorolja a jogszabály a roma szakkollégiumokat, és kiemeli, hogy ilyen intézménytípust létesíthet felsőoktatási intézmény vagy a vele együttműködő egyház is.

Egy – magyarországi szakkollégiumokra vonatkozó – helyzetfeltáró kutatás eredményei is segítenek a roma szakkollégiumok létrejöttét megérteni. A kutatás rámutatott arra, hogy a Magyarországon jelenleg működő közel száz szakkollégium szervezeti működési eltérései ellenére tartalmi szempontból számtalan azonosságot mutat (Gerő–Demeter–Horzsa 2011:31.). A közös jellemzők között hangsúlyosan jelenik meg a közösség inspiráló szerepe, a társadalmi problémák iránt érzékeny értelmiség nevelése, a személyre orientált és gyakorlati jellegű képzési formák túlsúlya és a költséghatékonyság azon formája, amely a szakkollégium környezetében fellelhető emberi erőforrások maximális bevonásából és kiaknázásából adódik. A kutatás azonban kitért a társadalmi mobilitás kérdéskörére is, és megállapította, hogy bár a népi kollégiumi hagyományok szerint a szakkollégiumok a hátrányos helyzetű csoportok számára mobilitási lehetőséget biztosíthatnának, mégis jellemzően felülreprezentáltak a magasabb társadalmi pozíciójú családi háttérrel rendelkezők (Gerő–Demeter–Horzsa 2011:165.).

Éppen ez utóbbi helyzeten is kíván változtatni a „roma” jelzővel nevesített szakkollégiumi típus, mely jellemzőit ugyan a jogszabály nem részletezi, azonban a finanszírozási háttérét jelentő pályázati forrás (TÁMOP 4.1.1.D/12) konkrétan megszabja a bevonható hallgatói kör főbb jellemzőit. Az egyik kritérium a hátrányos helyzet igazolása valamennyi roma/cigány szakkollégista esetén. A „Roma szakkollégiumok támogatása” elnevezésű pályázat szerint hátrányos helyzetűnek tekinthető a 2005. évi CXXXIX. törvény 147. §-nak 10. pontjában meghatározottakon túl minden olyan hallgató, aki rendszeres munkajövedelemmel nem rendelkezik és további hét megadott feltétel valamelyikének megfelel. A feltételek között a szülőlk munkanélkülisége, alacsony iskolai végzettsége, az egyszülős

vagy többgenerációs családban nevelkedés, a szülő tartós betegsége vagy fogyatékosága szerepel, illetve akinek állandó lakhelye hátrányos helyzetű kistérségben vagy szegregált lakókörnyezetben van. Látható, hogy a kritériumok – némi bővítéssel – megfeleltethetők a köznevelésben érvényes hátrányos helyzet jogi kategorizálásnak. A másik pályázati kritérium, hogy a roma szakkollégiumba bevont hallgatók 65%-ának önkéntes nyilatkozatot kell tennie roma/cigány származásáról. A feltételek szerint a roma szakkollégiumok hallgatói esetén prioritás a szociálisan hátrányos helyzet kompenzálása, és e mellett – nem feltétlenül minden diákra vonatkozóan – jelenik meg az etnicitás.

Ez a roma szakkollégiumi célcsoport-lehatárolás felveti az elmúlt évtizedeken átívelő szakmapolitikai dilemmát, melyet az előző fejezetben részletesen tárgyaltunk. Láthattuk, hogy a szociális hátrányos helyzet egészen más, sok szempontból ellentétes irányú szolgáltatást igényel, mint a kisebbségi csoporthoz tartozás. A szociális helyzethez kapcsolódó hátránykompenzálás az alacsony társadalmi pozíciójú csoportból való kikerülést célozza, míg az adott nemzetiséghez kötődően belsővé váló kulturális tartalmak az értékkel bíró csoporttal való önazonosságot erősítik. Természetesen lehetséges a két szolgáltatás egyidejű nyújtása, sőt, a tapasztalatok szerint ezek egymást erősítve hatnak, különösen akkor, ha a támogató rendszer ezt kimondja és elvárja. Fontos azonban látni, hogy míg a szociális hátrányokkal küzdő nem roma/cigány hallgatók bekerülhetnek a programba, addig a jobb életkörülmények között élő és identitásukat vállaló roma/cigány fiatalok nem. Ez azt jelzi, hogy a program nem kezeli kellő hangsúllyal azt az előzőekben már több ízben kiemelt problémát, hogy a roma/cigány csoportok társadalmi hátránya a társadalmi előítéletekből legalább annyira fakadhat, mint az esetleges szociális hátrérből. Gyakorlati tapasztalat, hogy azokon a szintereken, ahol kis létszámban jelennek meg romák/cigányok (mint például a felsőoktatásban), ott különösen szükség van az előítéletek ellen ható támogató közösségre.

Tovább boncolva ez a kérdést, a roma szakkollégiumi pályázat szövegében azt látjuk, hogy a célcsoport *„felsőoktatási intézményekbe felvételt nyert hátrányos helyzetű, elsősorban*

roma származású hallgatók”, miközben a konkrét célmeghatározás már egyértelműen megjeleníti a cigánysághoz való aktív kapcsolódást elvárásrendszerében. „*Alapvető célkitűzés, hogy a roma szakkollégium hozzájáruljon a közéleti feladatvállalás iránt elkötelezett, aktív társadalmi párbeszédet folytató cigány értelmiségiek formálódásához...*” (Pályázati felhívás – TÁMOP 4.1.1.D/12). Elemezve a roma szakkollégiumi pályázat kiírását, megállapítható, hogy a tudományos és szakmapolitikai dilemmát, hogy „*Ki a cigány?*” az önbevallás módszerével jogszerűen feloldotta a támogatási rendszer. A hátrányos helyzetet pedig igazoló dokumentumokkal támaszthatja alá a hallgató. Mindez azonban továbbra is magában rejt – a különböző szakpolitikákban is megfigyelhető – helyzetet, amikor a „*társadalmi hátrányokkal küzdő*” és a „*cigány*” megjelölés szinonimaként használatos. Vagyis összemósódik a hátrányos helyzet és az etnikai-kulturális hovatartozás, mintha e sokszínűségében és összetettségében kulturálisan azonosítható csoport – a cigányság – valamennyi tagját egyben érintené a szociális hátrány is.

Vizsgálva a roma szakkollégiumok létrejöttét megelőző időszakot, láthatjuk, hogy vannak részletesen leírt nemzetközi példái a felsőoktatás befogadóbbá tételének. A legismertebb közülük az – előző részben is említett – „*Inclusive Excellence*” mozgalom, mely az Egyesült Államokban terjedt el a – kulturális és szociális értelemben egyaránt értendő – diverzitással összefüggésben (Milem et al. 2005). A fogalom nyomatékosítja, hogy egy adott intézmény kiválósága (minőségi mutatója) alapvetően azon múlik, hogy képes-e a benne lévő személyek és csoportok mindegyikét bekapcsolni az együttműködéssel jellemezhető folyamatokba, kiaknázva ezzel tudásukat és megcélözva személyes kiváló teljesítményüket (Williams et al 2005, Bauman et al 2005). E mellett kiemeli, hogy a befogadóvá váló felsőoktatási környezet olyan kulturális és szociális kompetenciákkal és az ezzel összefüggő identitással ruhazza fel valamennyi tagját, melyek hozzájárulnak az élet minden területén a sikeres boldoguláshoz. Láthatóan az *Inclusive Excellence* rendszere a teljes környezetre, annak befogadóvá tételére kíván hatni, és csak közvetve célozza a hátránnyal indulók sikerét is. Ebben különbözik a roma szakkollégium céljaitól,

mely elsődlegesen a fókuszban lévő diákcsoportra kíván hatni, és a felsőoktatás befogadóvá válását közvetlenül nem célozza.

A sokszínűség támogatása és az inkluzivitás fejlesztése más kontinenseken is fontos része a felsőoktatás megújításának. Egy Új-Zélandot vizsgáló tanulmány a különböző országokból érkező eltérő kultúrájú hallgatókat, illetve a helyben élő őshonos kultúrájú diákokat (maori) emeli ki a téma szempontjából, és sikeres felsőoktatási beágyazódásukban kulcsszerepet tulajdonít az oktatók sokszínűséget megismerő és elfogadó attitűdjének (Claiborne–Cornforth 2013). Vagyis az inkluzív környezet kialakítására és a hátrányban lévő csoportokra egyaránt hatni kíván az Új-Zélandon működő program.

Az európai felsőoktatási kezdeményezéseket vizsgálva láthatjuk, hogy itt is azok a személyek és csoportok kerültek fókuszba, akik részvétele mérhetően alulreprezentált ezen a területen. A felsőoktatásba való nagyobb arányú bevonásukat különböző eszközökkel célozzák az európai kezdeményezések, azonban mindannyian a sokszínűség és befogadás egységét tartják tevékenységük központjában (Cooper 2010, 2012). Az európai országok társadalmi-gazdasági kontextusának különbözősége azonban eltérő – inklúziós – viszonyulásokat eredményezett a felsőoktatásban, ahogy ezt a norvég példa is mutatja. Itt a nem túl nagy létszámú migráns csoportok felsőoktatási inklúziója a multikulturalitás szemléletére támaszkodva azt jelenti, hogy nem alacsonyabb elvárás és minőség jut a migráns diákoknak, hanem más tanulási utak és támogató rendszer működtetése járul hozzá sikerességük eléréséhez. A támogató rendszernek része a diákok nyelvi fejlesztése éppúgy, mint a tanárok képzése, mely többek között a szaktól független módszertanra készít fel. Mindehhez tutori rendszer járul a diákok személyes igényeinek figyelemmel kísérésére (Greek–Jonsmoen 2010). Vagyis ez esetben is egyszerűen kívánnak hatni a tanulói környezetre (befogadóvá tétellel) és a valamilyen hátránnyal küzdő diákokra (lemaradásaik kompenzálására).

A következőkben látni fogjuk, hogy a vizsgálódás „terepét” adó szakkollégium (WHSZ) szemlélete megegyezik az Inclusive Excellence megközelítésével, és gyakorlati cselekvései illeszkednek a fent kiemelt új-zélandi és európai felsőoktatási kezdeményezések sorába. A 2013 elején indított és 2015 nyaráig

tartó projekt inkluzív szolgáltatásai jelentik a szakkollégisták támogatásait, melyek hatását vizsgáljuk a következőkben.

A vizsgált szakkollégium

Az ezredfordulón a Pécsi Tudományegyetemen egyedülálló módon önálló tanszéki háttérrel kapott a romológia tudományterülete. Az első évek fejlődési folyamatait a tantárgyasodás, a tanszék munkatársainak bővülése és a hallgatói létszám növekedése jellemezte. Ugyanakkor egy EU-csatlakozási forrás¹³⁰ segítségével a tanszék mellett a romológia iránt érdeklődő hallgatók szakkollégiuma is el tudott indulni (Forray–Boros 2009, Forray 2014). A Wliskoeki Henrik nevét felvett szakkollégium már a kezdetektől „tanszékspecifikus” sajátosságokkal bírt. Ez nem csak azt jelentette, hogy a szakkollégium tevékenységeibe elsősorban romológus hallgatók kapcsolódtak be, hanem azt is, hogy a közösségi-támogató szolgáltatások hangsúlyosan jelentek meg. Ez a közösségi támogatást elsődlegesnek tartó szempont természetesen köszönhető volt az indítást generáló nagy összegű pályázati támogatás elvárásainak is. Erős „nyomást” jelentett azonban a hallgatói igény is, mivel a szakkollégisták zöme szociálisan hátrányos környezetből, illetve roma/cigány családokból érkezett a felsőoktatásba, akik e támogató közösségben találták meg az otthon hagyott biztonságot. Az EU-s pályázat által generált másfél éves első szakkollégiumi időszakot tehát a rendkívül dinamikus közösséggé alakulási tevékenység jellemezte számtalan produktív eseménnyel. A támogatás utáni forráshiányos időszakban éppen ezért volt szembeűnő a következő, nagymértékű visszaépülést eredményező kétéves szakasz. A fejlődés megtorpanása és a visszaépülés érthető, hiszen a szakkollégium mögött álló Romológia Tanszék is fejlődési időszakban volt, így elsősorban a tanszékre irányult a fő figyelem. E mellett a szakkollégiumi indulást generáló támogatás nem egy működő rendszerbe érkezett, így nem voltak arra vonatkozó tapasztalatok és bejáratott eszközök, amelyek az intézményt előre lendíthették volna a forráshiányos időszakban. A kétéves „szünet” után a tanszék munkatársi köre olyan szakemberekkel bővült, akik az azt megelőző időszakban a non-profit szektorban hozták létre és működtették intézményeket roma/cigány diákok támogatására¹³¹, így a szakkollégium intenzív működé-

sének újrarendezése „civil” tapasztalatokra épült. Ettől kezdve folyamatos – kisebb-nagyobb – pályázati források és a közösséget fókuszban tartó különböző tematikájú projektek segítettek a szakkollégium folyamatos működését, fejlődését. A közösségi támogató szemlélet folyamatos megerősödését az segítette, hogy már az indításkor ez volt a meghatározó szemlélet, illetve hogy az újrarendező szakmai tapasztalatai is ezen a területen voltak szerteágazóak. Az is látható, hogy a szakkollégisták körébe bekapcsolódó hallgatók szinte kivétel nélkül igényelték a szoros közösségi kereteket és legszívesebben azon tevékenységeken vettek aktívan részt, amelyek erre épültek¹³². A szakkollégium létjogosultságát mi sem bizonyítja jobban, minthogy az alapítás óta eltelt bő évtizedben már három „felsőoktatási generáció” váltotta egymást.

A szakkollégium a 2012-ben tervezett és 2013-ban indított Roma Szakkollégium Projekt¹³³ támogatásával szerveződött újjá, melynek lehetőségei nagyságrendekkel meghaladják az első évtizedben megvalósított szakkollégiumi tevékenységeket és forrásokat. Ez azonban csak strukturálisan rótt fejlesztési feladatokat a tanszékre és a szakkollégiumra, mivel a szakkollégium szemlélete és az ennek mentén kialakított tevékenységi köre alapvetően kirajzolódott az elmúlt évtizedben.

„A szakkollégium számára olyan inkluzív közösség és szolgáltatásrendszer működtetése a cél, amely segíti, hogy az egyetemen különböző szakokon tanuló, főként roma/cigány hallgatók sikerrel haladjanak kortársaikkal együtt a diplomaszerezés felé úgy, hogy közben identitásukban tudatos, társadalmilag elkötelezett felnőttekké váljanak.” (WHSZ Pedagógiai Program)¹³⁴

Inkluzivitás a szakkollégiumi programban

Az alábbiakban visszatérünk az inkluzivitás témaköréhez úgy, hogy megvizsgáljuk, milyen gyakorlati eszközökkel biztosítható a kiépítése. Példaként a bemutatott szakkollégium jelenleg működő támogató programját elemezzük az inkluzivitás szempontjából.

Egy adott közösség számára az inkluzivitás „tapintható” valóságát a tevékenységi terek jelentik, melyek a kölcsönös

bevonódást kell, hogy tükrözzék. A közösség egy csoportja („kiválasztottak”) által kialakított és az általuk meghatározott szabályok mentén működtetett terek óhatatlanul azt sugallják a másik csoport („beengedett”) számára, hogy ebben az alá-fölé rendeltségi viszonyban nekik a beilleszkedés (integráció) jut, és kevés a lehetőségük a tárgyi környezet és annak szabályai közös alakítására – a kölcsönös befogadásra. Ezzel szemben az inkluzív tér kialakításába és működtetésébe szükséges bevonni minden résztvevőt, ezzel elősegítve, hogy mindenki érvényesíthesse szükségleteit és elvárásait akár a tárgyi feltételek, akár a szabályok kialakításakor – ahogyan ezt az inkluzív modellt leíró fejezetben olvashattuk. A Wliskoeki Henrik Szakkollégium a Romológia Tanszék épületrészében saját közösségi térrel rendelkezik, amelynek berendezéséhez és a működés kialakításához a szakkollégista diákok tevőlegesen hozzájárultak. Igényeik szerint a közösségi tér valamennyiük számára elérhető minden olyan időpontban, amikor az egyetem nyitva áll, akkor is, ha a közösségi térért felelős tanszéki dolgozó nincs jelen. A közösségi térben beszélgetősarok, tanulópadok, könyvespolcok, terasz, IKT eszközök és konyharész is található – a hallgatói igényeknek megfelelően. A tanszék többi helyiségét (könyvtár, tanterem, olvasóterem) a tanszéki „házi rend” szerint használják a hallgatók, azonban a házi rend kialakításakor ők is tehettek javaslatokat.

A tárgyi feltételeken túl akkor inkluzív a környezet, ha képes a benne lévő valamennyi személyhez igazodva együttműködő közösséget működtetni. Az egyediséghez való igazodás feltételezi a folyamatos személyes nyomon követést az igények és szükségletek feltárásától a fejlődési, előrehaladási folyamaton keresztül. A szükségletek alapján kialakított szolgáltatások célja a folyamatos egyéni fejlődés biztosítása, melyhez az együttműködő közösség is jelentősen hozzájárul. Szakkollégiumunk a bemenetnél (szakkollégiumi felvétel) széles körű igény- és szükségletfeltárást végez – a tagfelvételi pályázatban kért információkra, mérőeszközökre és a személyes beszélgetésre építve.

A felvett hallgatónak kötelessége és azonnali választási lehetősége van, hogy maga kérje fel egyik tanárát, hogy tutorként segítse egyetemi előrehaladását. A tutor a hallgatójával heti rendszerességgel találkozik, így lehetőségük van

olyan személyes kapcsolat kialakítására, mely valódi támogató nyomon követést jelent. Mivel minden hallgatónak van tutora, és egy tutor maximum két hallgatóval foglalkozhat, így valóban személyes kapcsolatok alakulnak ki.

A személyes támogató rendszer másik eleme a mentor. A mentor olyan felsőbb éves egyetemi hallgató, aki kortárs segítőként valamilyen saját feladattal kapcsolódik a közösséghez. Így van, aki az idegen nyelvi beszélgetőkört tartja, aki a hallgatói kutatásokat segíti, aki a hallgatói pályázatok és adminisztráció támogatója, és olyan is, aki kulturális, közösségi programot szervez. A mentorok konkrét feladataik közben bekapcsolódnak a szakkollégisták mindennapjaiba, velük baráti kapcsolatot építenek ki. Ebben a közösségben a kortárs segítés csak kis mértékben irányított (például a konkrét mentori feladatokon keresztül), és nagyjából spontán alakul a közösség tagjainak igényei alapján.

Ebbe a közösségbe ágyazódnak a személyre szabott szakkollégiumi szolgáltatások: az idegen nyelv oktatása, a tanulásmódszertan és IKT-képzések, a mentálhigiénés és identitás erősítő foglalkozások stb. A szolgáltatásokat a szakkollégisták hét közben a közösségi terükben vagy a havonta egy alkalommal szervezett háromnapos „bentalvós” hétvégén vehetik igénybe.

A hallgatók természetesen maguk is kereshetnek további, előrehaladásukat szolgáló tevékenységi területeket – a szakkollégiumhoz kapcsolódóan. A tudományos előrehaladásuk érdekében a programon belül mikrokutatásokat valósítanak meg, minikonferenciákat szerveznek, és eredményeiket kiadványokban teszik közzé¹³⁵. E mellett a társadalmi felelősségvállalás érdekében maguk választotta szervezeteknél önkéntes munkát vállalnak szerte a megyében¹³⁶.

Láthatóan szerteágazó szolgáltatási kör és lehetőségek sora veszi körül a szakkollégistákat ebben közösségi támogató rendszerben. De az inkluzivitás valódi garanciája a bevonódó személyek tudatos részvétele a saját előrehaladási folyamatukban. Ennek első lépése a szakkollégista félév eleji írásban rögzített, tutorával megbeszélte vállalásai – melyek az egyetemi előrehaladáshoz, a szakkollégiumi munkához és mindezeket keresztül a karriertervezéshez kapcsolódnak. A megvalósulást a szakkollégisták a félév során személyes portfóliójukban

rögzítik, gyűjtik, majd a félév végén összegző beszámolóban tekintenek vissza az elért eredményekre. Így a portfólió objektív eszközévé válik a szakkollégiumi vállalások igazolásának, és egyben egyre tudatosabbá teszi a szakkollégistákat saját életük, útjuk tervezésében, döntéseik meghozásában.

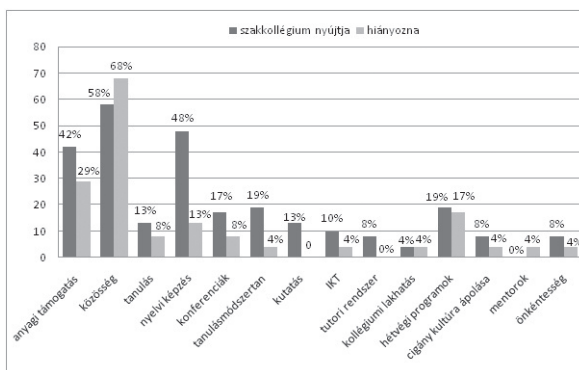
Inkluzivitás a szakkollégisták szerint

A következőben egy rövid kérdőíves kutatás eredményét mutatjuk be, amely a szakkollégisták életének „pillanatfelvételét” adja – az inkluzivitás szemszögéből. A kérdőívet a szakkollégisták 2013 novemberében, a szemeszter közepén töltötték ki, összesen 32 fő: fele fiú, fele lány. A kérdőívet kitöltők mindegyike szociálisan hátrányos helyzetű (sokuk halmozottan hátrányos helyzetű) fiatal. Döntő többségük valamelyik roma/cigány csoporthoz tartozik. Közel egyhatodik felsőfokú szakképzésre, további egyhatodik mesterképzésre jár, nagyobbik részük pedig BA képzésen tanul (70%) a Pécsi Tudományegyetemen. A szakjaik is sokfélék: vannak jogi és szociális asszisztensnek, bölcsésznek tanulók, tanár szakosok, a természettudományi és egészségügyi kar hallgatói, valamint műszaki képzésben résztvevők is. Az önkitöltős kérdőívet a közösségi tér vezetőjétől kapták, és helyben írták be a válaszokat, a kitöltés alig negyedórát igényelt. Az adatokat a közösségi tér vezetője gyűjtötte össze és a tanszék demonstrátora dolgozta fel¹³⁷.

Az alapadatokat után következő első kérdésben egy 1–7-ig terjedő skálán kellett a hallgatóknak megjelölni, hogy mennyire segíti a szakkollégium a kitöltő egyetemi sikerességét. Az átlagban adott 5,1 pont az „inkább segíti” felé tartást mutatja, ami fontos megállapítás a programot megvalósítók számára, azonban a segítség formájáról még nem árulkodik.

A következő kérdés már arra irányult, mivel segíti a szakkollégium a hallgató egyetemi sikerességét. Ennél a résznél öt dolgot sorolhattak fel a kitöltők szabadon, rangsorolva. Az ezt követő záró kérdés pedig arra vonatkozott, mi hiányozna, ha nem lenne a szakkollégium. Ugyanúgy öt, saját maga által megadott dolgot sorolhatott fel itt is a válaszadó. Az elemzés során tematizálva olvashatók a két – a tartalomra vonatkozó – kérdésre adott válaszok és az önálló értékelés mellett összevetésük is (15. ábra).

15. ábra. Mít nyújt a szakkollégium és mi hiányozna, ha nem kapnák meg? (N:32)



A legszembetűnőbb, hogy a szakkollégium által nyújtott szolgáltatások köréből messze kiemelkedik az anyagi támogatás és a közösség. Ez nem meglepő, hiszen a szakkollégisták mindegyike hátrányos helyzetű fiatal, akik nagy része a program ösztöndíj-támogatása nélkül nem vagy csak nehézségek árán tudná megoldani felsőfokú tanulmányait. Arra is van a hallgatók között több példa, hogy az egyetemi tanulás és a szakkollégiumi elfoglaltság mellett további alkalmi munkákat végeznek, mert az ő jövedelmük a családjuk egyetlen bevétele. Mindezek ellenére a kollégium nyújtotta szolgáltatások hallgatói igények szerinti sorában még így is megelőzi a közösség az anyagi támogatást. Ha pedig azt a kérdést nézzük, hogy mi hiányozna, ha nem lenne szakkollégium, akkor még inkább kiugrik a közösség igények közötti meghatározó szerepe. Ez egyértelműen az inkluzivitás felé vezető első és legfontosabb lépéseket mutatja, vagyis azt a helyzetet, amikor van egy olyan befogadó közeg, amit a szakkollégista mindennél többre értékel, ahol biztonságosan, támogatva érzi magát. Láthatóan a befogadó közösség kiemelten fontos azon fiatalok számára, akik a felsőoktatásba lépve a többlépcsős mobilitás útját járják, társadalmi szempontból egyre távolodva a biztonságot jelentő családi közösségtől. Az egyetemi közeg sajátosságai ugyanis sok esetben távol állnak az otthonról hozott szocializációs mintáktól, és ezt tovább nehezíti a cigány származás-

ra nehezőlő vélt vagy valós negatív diszkrimináció megélése. Azok a hasonló háttérű fiatalok, akik támogató közösség nélkül járnak a felsőoktatást, különösen ki vannak téve a kizáródás veszélyének. Tapasztalatok és lemorzsolódási adatok szerint a szakkollégium inkluzív közösségének önmagában is határozott megtartó ereje van ebben a helyzetben. A grafikont tovább elemezve az is látható, hogy a széles körű szakkollégiumi szolgáltatások sokkal kisebb mértékben jelentek meg a hallgatók felsorolásában, mint maga a közösség. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy e szolgáltatások nem segítenék az inkluzivitást jelentő személyes támogató rendszer biztosítását, és ezzel nem járulnának hozzá az egyetemi sikerességhez. Sokkal inkább azt jelzik, hogy a hallgatók még nem kellően látják át az egyes szolgáltatások szükségességét saját előrehaladásukban. Éppen ezért kiemelkedő fontosságú tudatosságuk növelése a portfólióval és tutorral támogatott egyéni fejlődési folyamat alakításában. Így épül lépésről lépésre az az inkluzív támogató rendszer, amelyben a szakkollégisták a már kialakított és biztonságot jelentő közösségi háttérrel egyre tudatosabban képesek választani, illetve bevonódni a felkínált, esélynövelő szolgáltatásokba.

Összegzés

A fentiekben bemutatott szakkollégiumi példa arra kívánta ráirányítani a figyelmet, hogy az inklúzió fogalmával leírt társadalmi befogadási folyamat miként ültethető át a gyakorlatba – például a felsőoktatásban. A vizsgált szakkollégium azt bizonyítja, hogy a megfelelő szemléletű és gyakorlati eszközökkel felvértezett közösségek valóságos esélyeket tudnak biztosítani azon személyek és közösségek számára, akik támogató – inkluzív – környezet nélkül ki vannak téve a kizáródás veszélyének. Szükséges lenne azon modellek leírása és terjesztése, amelyek a bemutatott szakkollégiumi példához hasonlóan, de más területeken hozzá tudnak járulni az inkluzív közösségek kialakításához, működtetéséhez, így támogatva minél több gyerek, fiatal és felnőtt sikeres társadalmi befogadási folyamatát.

Inkluzív közösség a tudományos életben

Az inkluzivitás szemléletének mindennapokban való megjelenését bármely területen és sokféle módon tudjuk – és szükséges is – vizsgálni, hogy megfigyelhessük, miféle cselekvéseken keresztül és milyen mértékben érvényesül a befogadó környezet. A befogadás azt jelenti, hogy az adott terület nem csak lehetőséget ad mindenki egyenlő bevonódására, hanem kiemelten segíti azok hozzáférését, akik jellemzően kimaradnak a kapcsolódó tevékenységekből. A szociálisan hátrányos környezetből érkezők kizáródására és helyzetük újratermelésére erőteljesen hat, hogy iskolai pályafutásuk egyes fokain sok esetben éppen a befogadást támogató feltételek hiányoznak. Szociális hátrányokkal vagy előítéletekkel övezett csoport tagjaként a felsőoktatásba eljutni nem könnyű feladat, éppen ezért kiemelt kérdés, hogy a tudományos környezet miként válik befogadóvá. Képes-e személyre szabottan valódi esélyeket teremteni támogató (méltányos) szolgáltatások nyújtásával úgy, hogy a diplomaszerezés mellett valóban megnyitja a tudomány kapuit mindenki számára.

A következőkben egy egyetemi szakkollégium – a Pécsi Tudományegyetem előzőekben bemutatott Wlislöck Henrik Szakkollégiumának hallgatói körében végzett vizsgálaton keresztül – gyakorlatát vizsgáljuk abból a szempontból, hogy a megvalósuló cselekvések hogyan hatnak a benne résztvevők aktív bevonására, hogy a tudományos életbe való sikeres bevonódást milyen eszközökkel lehet biztosítani¹³⁸. A vizsgált közösség roma szakkollégiumi támogatásán belül kiemelt szerepe van a tanulmányi előrehaladásnak és ezzel összefüggésben a tudomány világába való sikeres beágyazódásnak. A kutatás kérdőíves és fókuszcsoportos módszerrel arra kereste a választ, hogy a szakkollégisták számára mi segíti ezen célok elérését. Azt figyelhetjük meg, hogy a szakkollégium tudományos bevonódást célzó programjai (konferenciák és kutatások) sokrétű lehetőséget nyújtanak a hallgatók aktív részvételére, melyek a személyre szabott további támogatásokkal kiegészítve (tutor és mentor személye, fejlesztő foglalkozások stb.) jelentenek sikeres elmozdulást. Az eredmények arra is rámutattak, hogy a tudományos élet felé elköteleződésben a

lehetőségek és támogatások mellett fontos a szakkollégisták belső motivációjának megerősítése is. Ebben alapvető szerepet játszik, hogy a diákok a szakkollégium biztonságot nyújtó közösségén keresztül és saját élethelyzetükre tudományosan reflektálva tapasztalhatták meg az egyéni sikereket. Arra a következtetésre juthatunk, hogy a vizsgált komplex támogató tevékenységek folyamatos fenntartása lehetővé teszi a tudományos élet befogadóvá válását is.

Az előző fejezetben láttuk, hogy a vizsgált egyetemi hallgatók (WHSZ szakkollégistái) mindannyian szociálisan hátrányos helyzetűek és jórészt roma/cigány közösségből érkeztek. A különböző karokon és szakokon tanuló szakkollégisták közös jellemzője, hogy részt vesznek a WHSZ inkluzivitást erősítő komplex programjában. Az előző részben azt is láthattuk, hogy az inkluzivitást biztosítani kívánó ráhatások közül melyek azok, amelyek interiorizálódtak a szakkollégisták körében. Nem meglepő, hogy a hallgatók válaszaiban kiugróan jelent meg a szakkollégiumi közösség fontossága, messze megelőzve az egyéb támogató szolgáltatásokat. Ez jelzi az inkluzivitás alapfeltételének meglétét, a szakirodalomban „barátságosnak” jellemzett környezetet, melyre épülően lehet a további feltételeket erősíteni. A továbbiakban arról olvashatunk, hogy a vizsgált diákok tudományos életbe való bekapcsolódását milyen konkrét eszközökkel célozza az említett szakkollégiumi projekt, illetve ezzel összefüggésben vizsgálható, hogy mindez milyen hatással van a résztvevő fiatalokra.

Tudományos inklúziót célzó cselekvések

Először a szakkollégium azon tevékenységeit mutatjuk be részletesen, amelyek a diákok tudományos életben való aktív részvételére irányulnak. A szakkollégiumban rendelkezésre álló további szolgáltatásokat, amelyek indirekt módon hatnak a szakkollégisták bevonódására, csak felsorolásszerűen jelenítjük meg.

A szakkollégium belső rendszerében a hallgatóknak fél-évenként lehetőségük van egyéni és csoportos kutatási pályázatot benyújtani, és sikeres pályázat esetén a kutatást szakmai és pénzügyi támogatással megvalósítani. Minden esetben – a pályázatra történő felkészüléstől a lezárásig – személyre sza-

bott és folyamatos segítséget kapnak a hallgatók. A személyre szabottságot a tutor (választott egyetemi oktató) és a mentor (idősebb egyetemi hallgató) garantálja, a folyamatos segítséget pedig olyan szakemberek biztosítják, akik kutatómódszer-tan-képzés, valamint „monitorozás” során szakmai tanácsokat nyújtanak. Mindehhez támogatólag társulnak a nyilvánossági formák: kutatás közbeni és záraskori „szakkollégiumi konferenciák” az elért eredmények bemutatására, valamint publikációs lehetőségek a Romológia folyóiratban¹³⁹, illetve önálló kiadványban¹⁴⁰. Eddig két kutatási pályázati kör valósult meg, jelenleg a harmadik pályázatra készülnek a hallgatók.

A szakkollégium célzott támogató tevékenységekkel a tudományos konferenciákon való részvételt is segíti. A Romológia Tanszék, az „Oktatás és Társadalom” Doktori Iskola és a WHSZ országos és nemzetközi konferenciái az elsődleges lehetőség a szakkollégisták számára, hogy hallgatóként, szervezőként vagy akár előadóként is kipróbálják magukat. A lehetőségek körét jelentősen szélesítik a WHSZ partneri rendszerében szervezett konferenciák. A hallgatói bevonódás támogatása minden esetben az információnyújtás mellett célzott felkészítést is jelent a tudományos feladatra, akármilyen szerepet is vállal egy hallgató a választott konferencián. A konferenciák előtt – a tutor és mentor személyes támogatásán túl – kiscsoportos felkészülések is zajlanak a hallgatók egyetemi közösségi terében vagy a havonkénti együtt töltött hétvégéken.

A tudományos életbe való aktív hallgatói bekapcsolódást célzó tevékenységek tervezésekor kiemelt figyelem irányul arra, hogy olyan lehetőségek sorát kínálja, melyből a hallgatók igényeik és szükségleteik mentén differenciáltan választhatnak. Mindehhez hozzájárulnak további szakkollégiumi tevékenységek és lehetőségek: a közösségépítés a magabiztosabb megjelenést, a különböző kompetenciafejlesztő kurzusokon elsajátítottak a tudományos megszólalást, a hallgatói portfólió a tudatos fejlesztést, a tutor-mentor a személyes támogatást segíti.

Tudomány szakkollégista szemmel

A következőben egy kérdőíves kutatás¹⁴¹ és az azt kiegészítő fókuszcsoportos beszélgetés eredménye alapján vizsgálhatjuk, hogy a WHSZ diákjainak tudományos életbe való bekapcsol-

lódását mennyire segítették az előzőekben leírt célzott tevékenységek.

2014 májusában a szakkollégisták 90%-a kérdőívet töltött ki, összesen 27 fő, a fiú/lány arány megközelítőleg azonos köztük. A kérdőívet kitöltők mindegyike szociálisan hátrányos helyzetű (sokuk halmozottan hátrányos helyzetű) fiatal. Döntő többségük valamelyik roma/cigány csoporthoz tartozik. Legtöbben BA képzésen tanulnak (67%), de van felsőfokú szakképzésben, illetve mesterképzésben résztvevő is. A szakokat nézve a bölcsészet és természettudomány 40-30%-ban oszlik meg, illetve vannak műszaki és egészségtudományi karosok is. Az önkitöltős kérdőívet egy szakkollégiumi konferencia végén töltötték ki a hallgatók. A fókuszcsoporthoz megbeszélésre a következő hallgatói pályázatra való felkészülés adott lehetőséget szeptemberben. Itt 9 olyan fiatal vett részt, aki már befejezte a pályázattal támogatott szakkollégiumi kutatását.

A kérdőívet kitöltők többsége (85%, 23 fő) azóta szakkollégista, amióta a tudományos életben való aktív részvételt segítő komplex támogatások (kutatási pályázat, konferenciák, publikációs lehetőségek) a Roma Szakkollégiumi Projekt keretében elindultak. A mikrokutatás előfeltevése, hogy a válaszokból elsősorban a tervezett és célzott, a tudományos inklúziót szem előtt tartó cselekvések hatásáról kapunk képet. Jelenleg csak a másfél éves fejlesztés eredményét lehet még csak mérni, de a rövid szakasz ellenére is megvizsgálható az elmozdulás mértéke.

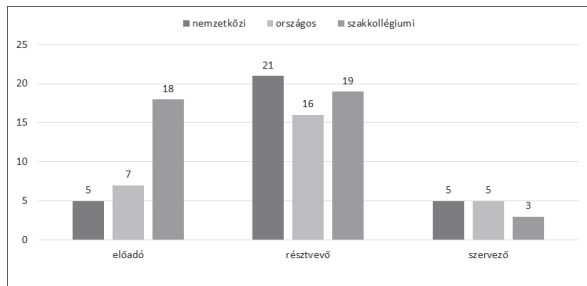
A kérdőív azt kívánta feltárni, hogy a válaszadó hallgató részt vett-e már valamilyen konferencián és tudományos kutatásban, illetve, hogy tervez-e a későbbiekben ilyen jellegű tevékenységeket. Az egyes témacsoportnál a részvétel formája is kérdés volt, illetve hétfokú skálán annak az értékelése, hogy mennyire fontosnak, hasznosnak stb. érzi a hallgató ezt a tevékenységet. Az eldöntendő és skálával megadott kérdéseket kiegészítették a témára vonatkozó kifejtendő válaszok. A fókuszcsoporthoz a kutatási tapasztalatokról beszéltek a résztvevők, annak előnyeit és nehézségeit összegyűjtve.

Elsőként a konferenciarészvételeket (hallgatói, előadói vagy szervezői státuszban) tekinthetjük át a kérdőívek válaszai alapján. Egy hallgató kivételével mindenki volt már konferencián, ami talán nem meglepő az egyetemisták esetén, még ha

jórészt BA-s hallgatókról is beszélünk. A számosság már jobban jelzi a célzott odafigyelést erre a tevékenységre: átlagban 4,8 konferenciárészvétel – egynegyede nemzetközi, a többi hazai (közte a szakkollégiumi) – jelenik meg, kis szórással. Fontos kiemelni, hogy az első konferenciárészvétel éve a válaszadók döntő többségénél (90%, 24 fő) megegyezik a szakkollégiumba belépés évével, ami legtöbb esetben a Roma Szakkollégiumi Projekt időszakát is jelenti.

A 16. ábra a konferenciákon való részvétel mikéntjét mutatja. Látható, hogy elsősorban a szakkollégium saját – a hallgatói kutatásokat bemutató – konferenciáján próbálhatják ki magukat a diákok előadóként is, de vannak olyanok, akik nagyobb konferenciákra is eljutottak. A hallgatóként való részvételt, illetve a szervezői feladatokat vállalását segíti, hogy a szakkollégium mögött álló tanszék és doktori iskola mint támogató partner szervez saját konferenciákat, amelyekbe a szakkollégisták bátrabban mernek bekapcsolódni.

16. ábra. A szakkollégisták konferencia-részvétele 2014-ig (fő, N:27)



A szakkollégisták többségének (78%, 21 fő) vannak jövőbeli konferenciatervei is. A tervek a részvétel módjáról és mértékéről az előadói és hallgatói területen nem különösen tértek el az eddigiekhez képest, bár pozitív, hogy mindkét érték meglehetősen magas volt eddig is. Az inkluzivitás mértékének növekedését tehát nem az adott tevékenység számossága jelzi, hiszen a szakkollégiumban – a személyes tapasztalatszerzést célozva – elvárás a konferenciárészvétel. Ez a tapasztalatszer-

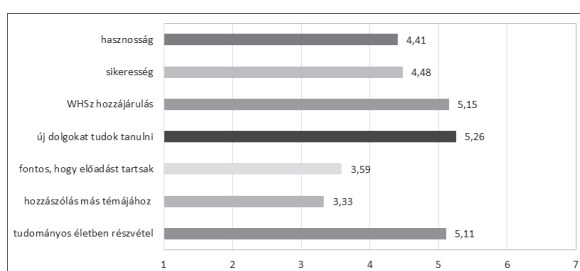
zés inkább a nagyobb bevonódáshoz, a belsővé válás növekedéséhez vezetett, ami abban mérhető, hogy a szervezést a válaszadók több mint fele bejelölte tervezett tevékenységként. Ez az aktivitás nem csak arra utal, hogy a konferenciákat egyre jobban magukénak érzik a szakkollégisták, hanem azt is jelzi, hogy a különösen kedvelt közösségi tevékenységek sorába egyre több szakkollégista számára a tudományos konferencia szervezése is bekerül.

Érdeemes rátekinteni arra is, miként értékelték a válaszadók azokat a tudományos konferenciákat, amelyeken részt vettek, és amelyeket egy 1–7-ig terjedő skálán több szempontból is értékelhettek (17. ábra). A szakkollégium szakmai-tudományos támogatása jelenik meg nagy arányban (5,2 érték a hétfokú skálán) a konferencián való részvétellel lehetőségében, ami fontos visszajelzés a program számára. Látható az is, hogy a szakkollégisták nagyobb arányban (szintén 5 fölötti értékkel jelölve) érzékelik, hogy a konferenciákon való részvétellel új dolgokat tanulhatnak és bekapcsolódhatnak a tudományos életbe. Némiképp alacsonyabb értékű (4,4–4,5) mindezek hasznosságának és sikerességének megítélése, ami arra utal, hogy ezt a tevékenységformát még nem érzik teljesen mindennapjaik részének. A legalacsonyabb értéket (3,5–3,2) az előadási és hozzászólási szándék kapta, ami azt jelzi, hogy még nem szereztek kellő gyakorlottságot és bátorságot a tudományos megmérettetés ezen területén. Fontos azt is kiemelni, hogy az értékelés rendkívül nagy szóródást mutat a legtöbb kérdésnél. Ez heterogén válaszadó csoport pedagógiai lehetőségeket rejt a nagyobb mértékben bekapcsolódott diákok megerősítésével, mintaadásával.

A szöveges kifejtések a konferenciárészvétel motivációjával kapcsolatban szintén sokfélék: az ismeret- és tapasztalatszerzés mellett már a saját tudások megmutatása is megjelent. A leggyakrabban szereplő válaszok a „szakmai fejlődés, ismeretségek kötése, előadói rutin kialakítása, szervezői tapasztalatok gyűjtése, érdeklődés a téma iránt”. Ez a felsorolás azt láttatja, hogy a hallgatók képesek megfogalmazni, milyen előnyökkel jár a tudományos konferenciákon való aktív részvétel. A gondolatok pedig elsősorban olyan előnyöket emelnek ki, melyek valóban a tudományos gondolkodást és részvételt

erősítik. Érdekes, hogy megjelenik távlatibb cél is az indokok között „szeretnék bejutni az értelmiségi elitbe...”. E mellett a személyes teljesítmény nyújtása is felbukkan „leginkább a gyakorlatyszerzés, hogy valamit lerakhatok az asztalra”. Mindezek egyértelműen a tudatosság felé való elmozdulást jelzik.

17. ábra. A szakkollégisták értékelése a konferenciákról (átlag, N:27)



A tudományos életbe bevonódás másik szakkollégiumi területe azok a kutatások, melyekben a hallgatók részt vesznek. A válaszadó hallgatók nagyobb része (78%, 21 fő) már részt vett kutatásban. Ez magas arálynak mondható a BA szakon felülreprezentált hallgatói csoport esetén. Számosságát tekintve több az egyetemi szakhoz köthető egyéni kutatás, mint a WHSZ-en belüli. Ez azonban csak a hallgatók egyharmadát érinti, és a szövegesen kifejtett témák körülhatárolják azt a néhány kurzust, melyekben kutattak. Jóval többen vannak (17 fő) azok a diákok, akik a WHSZ-ben (is) végeztek kutatást. Itt is találhatunk olyanokat, akik több alkalommal is kutattak. A szöveges magyarázatokat is elolvasva azt látjuk, hogy az egyetemi szakokhoz kapcsolódóan jórészt a kötelező (kurzusokhoz tartozó) kutatások jelennek meg. Ezzel szemben a szakkollégiumi kutatási pályázatot mint lehetőséget látják a hallgatók – ezzel is bevonódva egyfajta közösségi tevékenységbe. A „Miért ezt a kutatási területet választottad?” kérdésre adott szöveges kifejtések között a WHSZ kutatásaira vonatkozóan kiugróan jelenik meg a „mert ezek a témák érdekeltek leginkább” válasz. Ez rendkívül fontos, hiszen belső tudományos késztetést és nem külső elvárást jelöl. A legtöbben ezen kívül azt emelték

ki, hogy a választott téma „aktuális a jelen helyzetre”, illetve „személyes az érdekeltség, érintettség”, mely válaszok a belső motiváció különböző mozgatóit mutatják. Láthatóan a vizsgált téma kiválasztásában alapvetően szerepet játszik az az élethelyzet, amelyben a hallgatók jelenleg vannak. Megjelenik benne egy sajátos kettősség: a diák kutatók mindennapjainak szerves része és egyben tudományos érdeklődésük tárgya az a szociális és kulturális háttér, melyből a felsőoktatásba érkeztek. Ugyanez megfigyelhető azokban a válaszokban, ahol a kutatás elvárt eredményei jelentek meg motivációs tényezőként: „be akartam mutatni, hogy léteznek muncsán/beás mesék”, „fontosnak és érdekesnek tartom a hátrányos helyzetű települések lakóit és kíváncsi voltam, hogy mennyire sikeres ez a komplex program”. Érdekes és tanulságos látni azt a folyamatot, amikor a szakkollégisták a tudomány eszköztárának segítségével értő módon reflektálnak saját élményeikre, és a személyességet megtartva mozdulnak el az általános megközelítés felé. A válaszadók egy része számára továbbra is inkább a szakkollégium közössége, mintsem a téma a meghatározó a kutatói munkában, erre utalnak a témaválasztás miéértjére adott válaszok közül: a „közös megegyezés része volt a többi-ekkel”, illetve „a tutorom ajánlotta”.

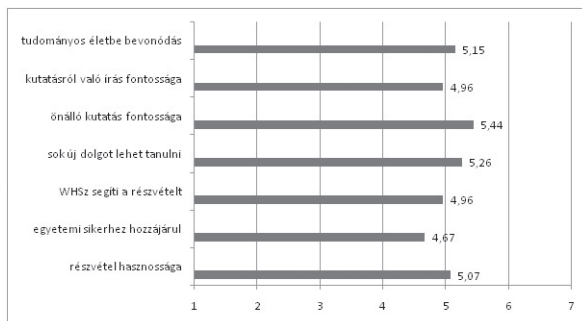
Jövőbeli kutatási terveikben azt jelölték a diákok, hogy az eddigiekhez hasonló mértékben szeretnék folytatni. Érdekes látni azonban, hogy a tervezett kutatások között az önálló kutatás aránya növekedett – elsősorban a diplomamunkához kapcsolódóan –, ami jelzi, hogy a hallgatók a szakkollégiumi lehetőséget már be tudják építeni az egyetemi elvárásokba, illetve már kellően magabiztosnak érzik magukat ahhoz, hogy a többiek támogatása nélkül képesek legyenek lebonyolítani egy tudományos kutatást. A jövőbeli kutatási motiváció szöveges kifejtésében egyre inkább az előzőekben részletezett belső motiváció jelenik meg a külső (például szakdolgozat-írási) elvárás mellett. Mindemellett látni kell azt a sokszínűséget, ahogy az alakuló bekapcsolódás során a külső elvárástól a bizonyításvágyon keresztül a tudományos sikerekig szinte minden mozgatórugó fellelhető: „szakdolgozat, tanulás, tudásvágy és fejlődés, szakmai előremenetel, szeretnék egy szakterület legjobbját ismerője lenni és apró lépésekkel el is kezdeni, bejutni

az értelmiségi elitbe, kíváncsiság és alkotó vágy, sikerkereső ember vagyok, a kihívás, hogy meg tudom csinálni”.

A kutatásokkal kapcsolatos további részletekre ismét hét-fokú skálán megadott értékelésekkel adtak válaszokat a megkérdezettek, mely témaköröket a 18. ábrán láthatjuk. Az értékelésből az látható, hogy átlagban minden kérdésben – pl. részvétel hasznossága, tudományos életbe bevonódás, egyetemi életben segítség stb. – az inkább igen felé mutatnak a számok – sokkal inkább, mint a tudományos konferencia esetén. Úgy véljük, hogy a hallgatói kutatások során a főként kis csoportban megélt, közvetlenebb és hosszabb kapcsolat a tudományos élet egy szegmensével (kutatás) mélyebb hatást eredményezett.

Ezt a megállapítást alátámasztotta a szakkollégiumi kutatásokat pályázati keretben megvalósító hallgatók fókuszcsoportos megbeszélésén elhangzottak sora. A fókuszcsoportos beszélgetés szinte minden olyan területet érintett, mely a kutatás folyamatában felmerülhet. A „Milyen kutatási tapasztalataid vannak?” kérdésre a kutatás tartalmát érintően több „aha” élményük is volt a hallgatóknak. Volt, aki arról beszélt, hogy a kutatás során olyan dolgokat tapasztalt, amire egyáltalán nem számított¹⁴². Volt beszámoló arról is, hogy az eddig ismeretlen „kincsekre” rátalálás jelentette az igazi sikert¹⁴³. Mindezek a tudományos élmények megélését tették lehetővé a hallgatók számára, melyek erőteljesen hatnak a bevonódásra, a motiváció hosszabb távú fenntartására. Mindemellett a kutatási tapasztalatok olyan felismerések felé vitték a szakkollégistákat, amelyeken minden kutató átesik, és amelyek megalapozzák a későbbi gyakorlottságot¹⁴⁴. És nem utolsó sorban a személyes élmények sorában megjelent a közösségi viselkedés ebben a sajtóságos – tudományos – szituációban is. Megtapasztalhatták azt is a diákok, hogy az emberi kapcsolatok éppen úgy működnek a tudományos helyzetben is, mint bármely más területen¹⁴⁵. A közös erőfeszítések, sikerek, konfliktusok, melyeket végig kellett élniük hallgatóknak a kutatás minden pontján, életközelpbe tudták hozni a kezdetben nagyon távolinak vélt tudományos életet is.

18. ábra. A szakkollégisták véleménye a megvalósított kutatásairól (átlag, N:27)



A kérdőív záró kérdésére adott válaszban azt jelezhették a szakkollégisták, hogy a diplomaszerezés után szeretnének még a tudományos életben részt venni. A válaszadók kétharmada adott igenlő választ. Ez fontos visszajelzés, hiszen a tudományos életbe való jelenlegi és a tervezett bekapcsolódás mindaddig, amíg szakkollégista a hallgató, értelmezhető külső elvárásként is. Az azonban, hogy az egyetemről kilépve alig csökken a tudományos életben való részvételi szándék, már a belsővé válásra utal. Így van ez akkor is, ha a hallgatók által kevésbé hasznosnak ítélt konferenciárészvételt tervezik leginkább. Talán egyrészt a könnyebb elérhetőség vagy az egyszerűbb teljesíthetőség miatt jelölték meg, a másik ok pedig vélhetően az, hogy még nem kellően vált belsővé (hihetővé), hogy a tudományos életben való sokoldalú részvétel része lehet az egyetem utáni mindennapoknak is. Igaz, hogy már vannak olyanok is a szakkollégisták között, akik kutatni és publikálni szeretnének az egyetem után is (egyötödük), illetve olyan is, aki PhD tanulmányokat tervez.

Összegzés

A bemutatott kutatás azt bizonyította, hogy a vizsgált felsőoktatásban tanuló, szakkollégiumi közösségbe tartozó hátrányos helyzetű, roma/cigány fiatalok számára egyre inkluzívabbá vá-

lik a tudományos élet. Azt láttuk, hogy az érintett egyetemisták jó része a szakkollégium segítségével tervezett és célzott tevékenységek során kapcsolódott be egy olyan világba, amely helyzetükből adódóan számukra – és vélhetően környezetük számára is – eddig ismeretlen volt. A vizsgálat eredményei azt is megerősítik, hogy a tudományos életben való részvétel az egyes szakkollégistáknál különböző mértékű, így ezen a területen is szükség van az egyénre szabott támogatásra. Láthatóvá vált, hogy minél intenzívebbek és hosszabb idejűek a saját élményt nyújtó tudományos lehetőségek, annál mélyebb bevonódást eredményeznek mindenki számára. A szakkollégisták szöveges válaszai azt is jelzik, hogy a tudományos életben való részvételt sokuk esetében önmaguk, saját csoportjuk és társadalmi rétegük iránti érdeklődés motiválja. A fókuszcsoportban elhangzottak a kérdőívekben adott válaszokat megerősítették. E mellett rámutattak arra, hogy a tudományos élet milyen típusú személyes élményeken keresztül vált egyre életközelibbé a hallgatók számára. Ezek között meghatározónak látszik a kutatás során megélt „aha” élmény, illetve azok a megtapasztalt élethelyzetek, melyek egyre inkább a mindennapok természetessége felé tolják el a tudomány világát.

A vizsgált projekt hosszabb távú célkitűzései között szerepel, hogy a támogatott csoport vonódjon be a tudományos életbe. A bemutatott kutatás eredményei arra utalnak, hogy ez a célkitűzés reális, és az elemzett eszközök sikeresen segítik ezt a folyamatot. Az is világossá vált, hogy a széles körű tudományos lehetőségek megnyitása mint esélyegyenlőségi momentum jelenik meg a projektben, és a személyre szabott támogatás az egyéni érdeklődés kiaknázásával, a személyes segítők bevonásával mint méltányossági forma járul hozzá a sikerességhez. Vagyis a felkeltett hallgatói érdeklődésre épülően, a személyes indíttatást felhasználva és az egyéni tapasztalatokat figyelembe véve egyre inkább segítheti a szakkollégium a diákjait abban, hogy belépjenek a tudományos életbe, és ott egyre alkotóbban vegyenek részt.

A kutatás egyben rámutatott, hogy a tudomány területén is lehetségesek olyan célzott cselekvések, melyek kialakítják és fenntartják az inkluzivitást, és így a kizáródással veszélyeztetettek – esetünkben a hátrányos helyzetű, roma/cigány fiatalok –

lok – számára valódi esélyeket kínálnak. Más oldalról tekintve elmondhatjuk, hogy a vizsgált felsőoktatási intézmény szakkollégiumi közössége a sokrétű tevékenységekben tetten érhető kölcsönös befogadással segítette, hogy a tudomány területéhez is lehetősége legyen minden résztvevőnek alkotó módon tudása legjavával hozzájárulni.

Reziliencia és inklúzió

A kötet előző két részében bemutatott szakkollégiumi közösség tagjai a következő fejezetben személyes életútjukkal jelennek meg. Példájukon keresztül a reziliencia és az inkluzivitás elméletében fellelhető hasonlóságokra koncentrálna e két kutatási terület integrálásának lehetősége tárul majd fel¹⁴⁶ (Rayman–Varga 2015). A nevelésszociológia mindig is multidiszciplináris nézőpontból értelmezte az iskolával kapcsolatos kérdéseket, így nem meglepő, hogy az iskoláztatás kérdéskörével összefüggésben napjainkban egyre gyakrabban találkozhatunk a pszichológiában használt reziliencia fogalmával.¹⁴⁷ Látható az is, hogy a gyakorlati pedagógia világából indult, majd a társadalompolitikát széles körben átható inklúzió is bekerült a nevelésszociológiai megközelítés fogalmkörébe. Úgy látjuk, hogy az egyén sikeres megküzdési képessége, 'lelki rugalmassága' (reziliencia) és a közösség kölcsönös befogadása során megvalósuló cselekvései (inklúzió) egymásra ható, elválaszthatatlan egységet alkotnak – az iskola világában különösen. Ennek bizonyítására először a két elmélet rövid leírását olvashatjuk a kapcsolódási pontok kiemelésével. Mindez megalapozta azt a vizsgálatot, ahol az inkluzivitás egyfajta elméleti keretrendszerként szolgál a reziliencia megfeleltethető aspektusaihoz. A bemutatott kutatás elsősorban azt illusztrálja, hogy a reziliencia és inklúzió tudományos megközelítésének közösen osztott szegmensei miként rajzolódnak ki. A vizsgálatban a különböző társadalmi háttérű egyetemi hallgatók életútinterjúinak segítségével azoknak a (külső) tényezőknak az elemzését olvashatjuk, amelyek a reziliencia és az inklúzió elméletének metszéspontjaként értelmezhetők. Az interjúalanyok fele egyszerre két hátrányos helyzetű csoport tagja; a roma/cigány ki-

sebbségé, illetve az alacsony társadalmi státuszúaké. További 16 diák kontrollcsoportként került megkérdezésre. Az iskolai és családi attitűdöt, valamint magatartást a címben jelzett kétféle nézőpontból együttesen értelmezve láthatjuk a pszichológiai és a szociológiai magyarázatot a hátrányos helyzetből induló fiatalok tanulmányi sikerességére. Arra is kitér az elemzés, hogy a reziliensnek tekintett egyetemi hallgatók életútinterjúiban megjelenik-e olyan összefüggés, amely a sikeres tanulmányi karriert a reziliencia külső faktoraival és az inkluzív környezet jellemző vonásaival egyaránt magyarázni tudja – igazolva az inklúzió elméletrendszerének helyénvalóságát a reziliencia vizsgálati kontextusában. A kutatás elérte alapvető célját, mert bár kis minta alapján, de bizonyítani tudta, hogy az inklúzió általunk felvázolt elméleti modelljének gyakorlati megvalósulásai erőteljesen hatnak a reziliencia kiteljesedésére. Láthatóan vannak olyan területek, ahol az inkluzív nézőpont át tud törni és képes olyan arányban megjelenni, hogy hatást fejthessen ki a hátránnyal küzdők életére. Egyben igazolja az inkluzív iskolai környezet kiépítésének szükségességét és tétjét.

A használt fogalmak beágyazódása

A reziliencia kutatása a nemzetközi tudományos diskurzusban közel öt évtizedes múltra tekint vissza, mely időszak során számos megközelítés – és definíció – született e komplex jelenség megértésére (Masten et al. 2008). Jelen kutatás célja nem ezen eltérő nézőpontok integritásának feltárása, hanem a reziliencia azon felfogásainak fókuszba helyezése, amelyek az inklúzió elméleti keretével összefüggésbe hozhatóak. Ennek megfelelően a következőkben a reziliencia jelenségének kibontásakor, bemutatásakor az inklúzió szempontjából releváns nézőpontokat emeljük ki.

A reziliencia kutatási köre a pszichológián – elsősorban a fejlődépszichológián – belül azokra a jelenségekre épül, amelyek esetében valamely adaptációt vagy fejlődést fenyegető negatív hatás ellenére pozitív kifejtet következik be egy személy vagy akár egy csoport életében. Más szóval, a pszichológia rezilienciavizsgálatának központi témáját képezi olyan jelenségek elemzése, amelyek során az egyének életében sikeres megküzdés és alkalmazkodás tapasztalható a

krónikus stresszkeltő, viszontagságos és traumatizáló körülmények mellett (Masten 2001, 2008, Luthar–Cicchetti–Becker 2000, Zautra–Hall–Murray 2010). A témával foglalkozó kutatók célja, hogy feltárják a rezilienciának azokat a háttérmechanizmusait, amelyek hozzájárulhatnak az egyén vagy csoport, lelki rugalmasságának, ellenálló-képességének¹⁴⁸ sikeres kiteljesedéséhez. A rezilienciában szerepet játszó kulcsfontosságú tényezők feltérképezésével pedig lehetőség nyílik olyan – akár társadalmi szintű – intézkedések és stratégiák kiépítésére, amelyek elősegíthetik a reziliencia megjelenését, fejlesztését a nehézségekkel teli helyzetekben (Masten 2001, Masten–Wright 2010).

A reziliencia komplex jelenségére született magyarázatok különböző kutatási irányvonalak mentén tárhatók fel. A kutatók elsődleges kérdése, hogy vajon a reziliencia egy belső minőség (pl. személyiség, gének, IQ) vagy dinamikus külső hatások (pl. szocioökonómiai státusz, kulturális környezet, emberi kapcsolatrendszer) segítségével generált folyamatnak az eredménye (Luthar–Cicchetti–Becker 2000, Zautra–Hall–Murray 2010). A vizsgálódások egyik része a reziliencia individuális magyarázata körül bontakozik ki, melyekben elsősorban az egyén belső tényezőire fókuszálva kívánnak a reziliencia okaira rávilágítani¹⁴⁹. Ezzel szemben a megközelítések másik része a külső tényezők elsőbbségét hangsúlyozza, és az egyén és a reziliencia kapcsolatát kontextuális gyökerekkel magyarázza (Sameroff 2005, Masten 2001, Masten 2008, Masten–Wright 2010). Elmondható, hogy a rezilienciakutatások túlnyomó többsége mára már integratív nézőpontot képvisel, vagyis a rezilienciát mint multidimenzionális jelenséget, a belső – individuális – és a külső – szociális, kontextuális – tényezők interakciójának eredményeként írja le. Az elméletek különbözőségei a belső és külső elemek közötti hangsúlyeltolódásban érhetők tetten. Mindkét megközelítésben – akár a belső, akár a külső tényezőkre koncentrál az adott kutatási irányvonal – fellelhető a reziliencia két pólusa. Az egyik pólus az ún. protektív/promotív, a másik pedig a rizikófaktorok néven ismert (Masten 2001, Masten 2008, Sameroff 2005). A rizikófaktorok közé sorolandó minden olyan tényező, amely negatív, illetve nem kívánt következmény predikátoraként azonosítható be. A protektív/promotív fakto-

rok azok, amelyek a rizikótényezők kompenzációjára képesek, elősegítve a velük való megküzdést és a sikeres adaptációt (Masten 2001, 2008, Masten–Wright 2010).

A külső rizikó- és a külső protektív faktorok legfontosabb komponensének egyaránt az emberi kapcsolatrendszer tekinthető. Sokrétű környezeti hatásokat vizsgáló kutatások a reziliencia alapvető tényezőiként a szocializáció különböző tereit – a családot¹⁵⁰, az iskolát, a kortárs csoportot és a szomszédságot – azonosították. Ezen terek és az abban tetten érhető attitűdök, cselekvések abban az esetben tekinthetőek rizikófaktornak, amennyiben diszfunkcionálisak, és ezáltal negatív hatásuk érvényesül. Protektív természetük akkor érzékelhető, amikor támogatóak, hozzáférhetőek és összességében pozitív konnotációval vannak jelen az egyén életében. Külső protektív tényezők ennek megfelelően – fókuszálva a sikeres iskolai előrehaladásra – például a gondoskodó család, a mentoráló tanárok és a befogadó kortárs közösség. A külső rizikófaktorokként azonosíthatók azok a meghatározó emberi kapcsolatok, amelyek általában devianciához köthetőek¹⁵¹ vagy elutasítást vonnak maguk után, mint például az egyén életében releváns közösségek (kortárs csoport, iskola, szomszédság) diszkriminatív/előítéletes viselkedése. Továbbá rizikótényezőnek tekintendő a szükségesnek vélt emberi kapcsolatok és a tőlük elvárható támogatás hiánya is. Az emberi kapcsolatrendszeren túl a külső rizikófaktorok körébe tartozik például az alacsony szocioökonómiai státusz, a szegénység és a traumatikus események is (Perez 2009, Sameroff 2005, Masten 2001, 2008, Masten–Wright 2010).

A külső rizikó- és a külső protektív tényezők azon szegmensei a rezilienciának, amelyet jelen tanulmány az inkluzivitás elméletrendszerébe kíván helyezni¹⁵². A külső tényezők fokozott figyelembevételre azért is lényegesek, mivel a reziliencia olyan összetett interakciók és folyamatok eredményeként értelmezhető, amelyek az individuumon túlmutatnak. A belső tényezőket meghaladó és a reziliencia kibontakozásában kiemelkedő szerepet játszó folyamatok a szoros emberi kapcsolatokban és szociális támogatásban foghatóak meg (Rutter 2007 in Masten–Wright 2010). Ezen felül a külső tényezők előtérbe helyezése eredményesebb stratégiának tűnik a reziliencia

fejlesztése során, hiszen a kontextuális elemekre koncentráló tevékenységekkel kiterjedtebb területet felölelő és nagyobb arányú beavatkozás valósítható meg, szemben a kizárólag egyéni kompetenciát támogató, fejlesztő megközelítésekkel (Sameroff 2005). Mindemellett a belső faktorok hangsúlyozása magával vonhat egy olyan veszélyes perspektívát, amely az egyén kitüntetett szerepéből adódóan áldozatokolási stratégiát¹⁵³ eredményezhet. Mindezek alapján megállapítható, hogy míg a belső tényezők vizsgálata fontos aspektusa a rezilienciának, a külső faktorokra irányított kiemelt figyelem termékenyebb kimenetellel járhat mind fejlesztési szempontból, mind pedig az áldozatokolási stratégia elkerülésére. Végző soron a külső tényezők következetes fejlesztésével (például inkluzív tér kialakításával) lehetőség nyílik individuális szintű beavatkozások, így például a rezilienciát promotáló és belső protektív faktorok kiteljesedését elősegítő kompetenciák fejlesztésére, eredményes kivitelezésére is. Ebben a kettős szemléletben az inkluzivitás elmélete a reziliencia keretrendszerül szolgálhat. A reziliencia által leírt külső faktorok és az inklúzió modelljében azonosítható elemek mint metszéspontok, közösen osztott perspektívák értelmezhetők. E két elmélet integrálásának lehetőségét az is alátámasztja, hogy mindkét kutatási terület hasonlóságot mutat a vizsgálataikban érintett célcsoportokban és végző soron célkitűzéseikben is.

Áttérve az inklúzió témakörére, az előző fejezetekben láthattuk, hogy az inklúzió szempontjából fókuszban lévő csoportok, valamint az inkluzivításban érintett területek folyamatos bővülése arra is ráirányítja a figyelmet, hogy egyre inkább szükséges a befogadó környezet kialakításának és fenntartásának mikéntjét is vizsgálni. Az inklúzióval kapcsolatos sikeres gyakorlati tapasztalatok, illetve ezek adaptációi biztosíthatják a mindennapok szintjén a kizárások, kizáródások megakadályozását. Témánk szempontjából érdemes visszaidézni az integrációt felváltó inkluzív megközelítést, mely a figyelmet az egyénről, csoportról az adott társadalmi környezetre helyezi, mely folyamatos alakulásával képes sikeresen reagálni a benne lévők szükségleteire. Láthattuk, hogy e szemlélet elsődlegesen az ökoszociális környezet befogadóvá válását célozza úgy, hogy azokat a beavatkozásokat helyezi középpontba, amelyek meg-

akadályozzák egyes személyek, csoportok kizáródását. Ennek a cselekvési folyamatnak a komplex összetevőit, modelljeit és néhány gyakorlati megjelenését részletesen tárgyalták az előző fejezetek.

Az inklúzió megismert szemlélete és gyakorlata, valamint az inkluzív tér összetevőinek felidézése alapján felismerhetjük a reziliencia témakörében „külső” tényezőként azonosított elemeket. Láthatjuk, hogy az inklúzió gyakorlatba ültetéséhez kialakított modellek mindegyike tartalmazza azokat az összetevőket, amelyek kibontják a sikeres külső támogatás elmaradhatatlan jellemzőit. Így többek között kiemelik a kölcsönösen befogadó térben lévők témaérzékeny és pozitív attitűdjét, a támogató személyek módszertani felkészültségét, ami személyre szabott cselekvésekben és tartalmakban ölt testet, illetve azt az együttműködő szemléletet, mely segíti bevonni a további partnereket, ezzel szélesítve a szükséges támogatói kört. Mindezek együttes megjelenése teszi a befogadó környezetet „barátságossá”. Minél több eleme azonosítható, annál nagyobb a valószínűsége a sikeres befogadásnak. Az inklúziós modell elemeinek leírása egyben a reziliencia külső „protektív”, kompenzáló tényezőiként megnevezett sajátosságok mibenlétét is feltárja. Megerősíti és gyakorlatba helyezi azt a megállapítást, hogy a reziliencia kiteljesedéséhez léteznek olyan kívülről ható, a közösségi terekben kialakítható tényezők, melyek fennállása erőteljesen hat az egyén személyes hátrányait ellensúlyozó, sikeres megküzdési útjára.

Láthattuk, hogy a reziliencia és az inkluzivitás egyaránt fókuszál az egyént, csoportot körülvevő társas környezetre mint az emberek kiteljesedésében és problémákkal való megküzdésében alapvető jelentőségű tényezőkre. Ezen felül mindkét elmélet kiemelt figyelmet szentel vizsgálataiban azoknak az egyéneknek, csoportoknak, amelyek valamilyen hátrányt szenvednek életük során. Továbbá mindkét kutatási irányvonalat az motiválja – közös elérendő célként –, hogy az emberek, csoportok, közösségek hatékonyságát, fejlődését, megküzdését és adaptációját segítsék a vizsgálati eredményeikre támaszkodó fejlesztési tevékenységekkel.

A vizsgálat fókuszai

A bemutatott vizsgálat arra keresi a választ, hogy a reziliensnek mondható egyetemi hallgatók életútinterjúiban megjelenik-e olyan összefüggés, amely a sikeres tanulmányi karriert a reziliencia külső faktoraival és az inkluzív környezet jellemző vonásaival egyaránt magyarázni tudja. Ha igen, milyen lesz ez az összefüggés? Továbbá annak feltárása is cél, hogy milyen különbség azonosítható a reziliens és a kontrollcsoportba sorolt diákok életútjában a reziliencia és az inklúzió elméletek közös szegmenseit vizsgáló szempontok alapján.

A kutatás során a reziliens vizsgálati csoportot azok az egyetemi hallgatók alkották, akik a Pécsi Tudományegyetem Wlisslocki Henrik Szakkollégiumának tagjai¹⁵⁴. E hallgatók esetében a sikeres iskolai karrier többszörös rizikótényezők jelenléte mellett bontakozott ki, hiszen e diákok egyszerre két hátrányos helyzetű csoport tagjai; a roma/cigány kisebbség, illetve az alacsony társadalmi státuszúaké¹⁵⁵. Mindezek alapján kijelenthető, hogy a vizsgált szakkollégisták iskolai pályafutásuk tükrében atipikus példáját mutatják a kedvezőtlen társadalmi háttérrel összefüggésbe hozható sikertelen tanulmányi előmenetelnek¹⁵⁶, és ebből következően reziliensnek mondhatóak¹⁵⁷. A reziliens diákok mellett a kontrollcsoport az összehasonlító elemzés megvalósítására, illetve a kutatás validitásának biztosítására került a vizsgálatba. A megbízhatóság sérülékenységének elkerülésére olyan tanulók alkotják a kontrollcsoportot, akik a szakkollégium diákjaihoz hasonló nemi, életkori, egyetemi kari és szülők lakóhelye szerinti eloszlást mutatnak. A két vizsgált csoport közötti eltérés tehát a szülők iskolai végzettségében, és/vagy foglalkozásában¹⁵⁸ (szocioökonomiai státuszában), továbbá a származásában (kisebbséghez/többséghez tartozásában) ragadható meg.

A kutatás előfeltevése, hogy a reziliens tanulók életútjában a sikeres tanulmányi karriert a reziliencia külső faktoraival és az azt kibontó inkluzív környezet jellemző vonásaival egyaránt magyarázni lehet. Összefüggésként feltételezhető, hogy a reziliens életutakban az inkluzív intézményi környezet jellemzői nagymértékben azonosíthatók mint a rizikófaktorok külső kompenzáló tényezői/protektív faktorai, igazolva az inklúzió elméletrendszerének helyénvalóságát a reziliencia vizsgálati

kontextusában. További hipotézis, hogy a reziliensnek tekinthető egyetemi hallgatók és a kontrollcsoport életútjai különbözni fognak a külső rizikó- és a külső protektív faktorok számában és milyenségében egyaránt. A reziliens diákoknál több rizikófaktor fog megjelenni, továbbá több olyan protektív faktor, amelyek az inkluzív intézményi környezet jellemzőivel magyarázzák a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karriert. Ezzel szemben vélhetően a kontrollcsoportnál kevesebb rizikófaktor lesz, amelyek ellensúlyozása inkább a családi protektív tényezőkkel történik az inkluzív intézményi környezet jellemzői helyett.

A kutatás körülményei

A reziliencia és az inkluzivitás elméletében feltárható kapcsolódási pontok illusztrálására és a kutatói kérdéseink megválaszolására összesen 32 egyetemi hallgatóval¹⁵⁹ készült életútinterjú¹⁶⁰ elemzését végeztük el. Hasonló háttérű vizsgálati személyeket és kutatói eszközöket a hazai reziliencia- és nevelésszociológia-megközelítésű elemzések során mások is használtak. Olvashatunk a reziliencia külső és belső tényezőinek feltárásáról – hasonlóan a klasszikus megközelítésekhez (Ceglédi 2012), illetve egy friss kutatás¹⁶¹ a reziliencia és identitás kérdéskörét járja körbe (Máté 2015). Több tanulmány született roma/cigány egyetemisták életútjának¹⁶², illetve a hátterüket jelentő szakkollégiumoknak az elemzésére (Forray 2012, 2014, Varga 2013, 2014a, 2014b). Az itt ismertetett kutatás – az említett hazai vizsgálatokhoz hasonlóan – egyetemisták életútinterjúit elemzi, de kilépve a pszichológia reziliencia diskurzusából, értelmezési keretében felhasználja az inklúzió szemléletének és gyakorlatának tapasztalatait.

Jelen kutatásba bevont 32 diákból 16 tartozik a reziliens és 16 a kontrollcsoportba.

A reziliens és a kontrollcsoport életútinterjúinak vizsgálata az ATLAS-ti narratív tartalomelemző program segítségével zajlott. A tartalomelemzéshez egy olyan kódrendszer kidolgozása történt meg, amely segítette a reziliencia, az inkluzivitás és a tanulói sikeresség összefüggéseinek feltárásában. Mindezt a tanuló iskolai karrierjében szerepet játszó külső tényezők határozták meg. Az inklúzió oldaláról külső tényezőként értelmezhető

a tanulót körülvevő környezet, amely az összetevői alapján – az inkluzivitási tényezők meglététől vagy hiányától függően – lehet inkább befogadást (inclusion) vagy kirekesztést (exclusion) eredményező (Varga 2014b). A reziliencia vizsgálati megközelítésben a „befogadás” vagy „kirekesztés” háttértényezői megfeleltethetők külső protektív vagy külső rizikófaktoroként (Masten–Wright 2010). Bármelyik elméleti felfogás szerint is tekintünk a külső tényezőkre, mindkét esetben felfedezhetővé válik egy pozitív és egy negatív pólus, amely segítheti vagy hátráltathatja a diákot az iskolai előrehaladásban.

Ezen gondolatmenetből kiindulva a narratív kódrendszerben a támogató (protektív) és a hátráltató (rizikó-) külső tényezők lettek az elemzés fő kategóriái. A külső tényezőkön belül azokra az életutakban megjelenő szereplőkre¹⁶³ helyeződött a fókusz, akik valamilyen módon – negatívan/hátráltatva vagy pozitívan/támogatva – hatással voltak az interjúalanyok iskolai előmenetelére. A szereplők vizsgálata a reziliencia és inklúzió elméletében egyaránt megjelenő és a két irányvonal közös szegmenseként együttesen is értelmezhető szempontrendszerként szolgált¹⁶⁴. A külső támogató és hátráltató szereplőket négy alkategóriára bonottuk: család, kortárs csoport, iskola és külső személyek/szervezetek¹⁶⁵.

Eredmények

A két vizsgált csoport életútinterjúinak ATLAS-ti segítségével nyert adatainak¹⁶⁶ összehasonlítása az SPSS függetlenmintás T-próba analízisével történt. Az elemzésben a csoportosító változót a reziliensnek vagy kontrollcsoport tagjának definiált hallgatói kategória képezte. Az összesen 8 változó – 4 támogató és 4 hátráltató szereplő relatív kódszó gyakorisága – mentén végzett összehasonlítás 6 változó esetén szignifikáns különbséget mutatott a két vizsgált csoport között. (7. táblázat) Ez első megközelítésben azt jelzi, hogy a kis minta ellenére szembevetünk a két vizsgált csoport különbsége a kutatásunk fókuszában lévő reziliencia és inklúzió összefüggésében.

7. táblázat. SPSS függetlenmintás T-próba által végzett összehasonlítás szignifikáns eredményei (N:32)

Hátráltató szereplők		
CSALÁD	t(30)=-4,101, p<0,01	M(rezi)=5,25 (SE=1,263) M(kontroll)=0,06 (SE=0,63)
ISKOLA	t(30)=-5,27, p<0,01	M(rezi)=4,56 (SE=1,446) M(kontroll)=0,81 (SE=0,332)
KORTÁRS KÖZÖSSÉG	t(30)=-2,392, p<0,01	M(rezi)=2,44 (SE=0,866) M(kontroll)=,31 (SE=0,198)
KÜLSŐ személyek/szervek	t(30)=-1,983, p<0,01	M(rezi)=2,44 (SE=1,025) M(kontroll)=,38 (SE=0,18)
Támogató szereplők		
ISKOLA	t(30)=-4,342, p<0,01	M(rezi)=17,63 (SE=2,895) M(kontroll)=4,63 (SE=0,763)
KÜLSŐ személyek/szervek	t(30)=-3,911 p<0,01	M(rezi)=8,00 (SE=1,821) M(kontroll)=0,81 (SE=0,245)

Az eredményeket részletesebben elemezve láthatjuk, hogy a reziliens tanulók életútinterjújában szignifikánsan több hátráltató szereplő jelent meg mind a 4 alkategóriában. Vagyis a reziliens személyeket körülvevő társas környezet mindegyikében – család, kortársak, iskola, más intézmények – erőteljesebben érzékelték a reziliens diákok azokat a személyeket, akik gátolták iskolai előrehaladásukat. E megállapítás egyrészt azt jelzi, hogy a reziliens egyetemistáknak több akadályt kellett leküzdeniük iskolai pályafutásuk során, ráadásul valamennyi közösségi térben, mint magasabb társadalmi helyzetű társaiknak. Feltételezhető az is, hogy a sikeres megküzdés egyfajta „témaérzékenység” kialakulásával is együtt járt, mely segíti a probléma verbalizálását és sok esetben a megoldáskeresést is.¹⁶⁷ A másik szignifikánsan magasabb arány szintén a reziliens csoportot jellemzi. Ez a protektív, támogató szereplők esetén mutatkozik, mégpedig az iskola és a külső szervezetek/személyek alkategóriákban. Ez az eredmény arra utal, hogy a reziliens diákok úgy érzékelték személyes élettörténetük felidézése so-

rán, hogy tanulmányaikkal összefüggő hátrányaikat elsődlegesen az iskolában elérhető személyek, illetve más szervezetekhez tartozók igyekeztek támogatásukkal kompenzálni.

E két – szignifikáns különbségre alapozó – megállapítás együttesen arra enged következtetni, hogy amennyiben az iskolai pályafutást segíteni kevésbé tudó családi háttér alig változtatható „adottság”, akkor az iskolai előrehaladással ez „tudatosul” az adott diákban, aki társas környezetében kezdi keresni a „kapaszkodókat”. Ilyenkor az intézményi (kortárs, pedagógus, más felnőtt) támogatás elmaradása (inkluzív-semlegesség) önmagában is hátráltató, melyet tovább súlyosbít a negatív viszonyulás (diszkrimináció). Éppen ez a felismert és elfogadott családi háttéradottság, illetve az intézménytől és kortársaktól elvárt támogatás hiánya jelent meg nagy számban a reziliens hallgatók interjúiban, de ugyanígy negatív diszkriminációról is beszámoltak. Az intézményi körből érkező támogató/pozitív tapasztalatok nagy száma önmagában is mutatja azokat a segítőkét, akik elengedhetetlenek a rezilienciához. Vélhetően szerepük olyan intenzitású volt a reziliens diákok körében, hogy át tudta írni a valamennyi térben magas számban megjelenő akadályokat. Fontosságukat az interjúkba emelt „emlékezetességük” is jelzi, hiszen a reziliens diákok felismerték, hogy iskolai életútjukon meghatározó volt a jelentőségük.

A függetlenmintás T-próba eredményei tehát igazolták azt a kutatási kérdésünkhöz fűződő előfeltevést, mely szerint a reziliens diákok életútján több rizikófaktor – hátráltató szereplő – tűnt fel, mint a kontrollcsoportnál. A rizikófaktorok egy része a reziliens hallgatók hátrányos helyzetéből következik, melyről részletesen ír a nevelésszociológia elmúlt ötven éves irodalma. Az életútinterjúkban szemléletesen jelentek meg a szocioökonómiai státuszhoz köthető hátrány családi tényezői, melyek rendkívül széles skálán mozogtak, illetve a családhoz kapcsolható hátráltató szereplők passzív és aktív cselekedetei egyaránt megfigyelhetők a reziliens csoportnál. Más szempontból vizsgálva a hátráltatás megjelent a családhoz tartozó szereplők önhibáján kívüli cselekedeteitől az elvárt anyagi, lelki támogatás hiányolásán keresztül egészen a családon belüli deviáns viselkedésig, illetve családi traumáig. Az inklúzió elvétele éppen e kutatásban is hangsúlyosan megjelenő családi

háttér feltételezett hiányosságainak ellensúlyozására, hátránykompenzálásra alkotta meg iskolai modelljét. Ebben a modellben a család partnerként jelenik meg, amely segíti a protektív intézményi közösség számára felismerni a diák elsődleges környezetéből adódó sajátosságait, hogy arra építve, a családot mozgósítva érjen el eredményeket.

Az iskola, a kortárs közösség és a külső szereplők hátráltató kategóriájában inkább a kisebbséghez való tartozásból eredő hátrány volt érzékelhető. Fontos hangsúlyozni, hogy egy inkluzív térben a kulturális sokszínűség lehetőségeket rejtő pozitívum. Ezzel szemben hátrányt okoz a kisebbségi csoport-hoz tartozás, ha a többség részéről ezzel szemben elutasító magatartás jelenik meg. Ezt figyelhettük meg mindhárom alkategóriába (iskola, kortárs, külső) tartozó személyek előítéletes, diszkriminatív, illetve kirekesztő viselkedésében, melyet az interjúalanyok idéztek meg. Ez a jelenség értelmezhető a reziliencia külső rizikótényezőjeként, illetve az inkluzivitás hiányaként egyaránt. Az inklúzió ugyanis a közös tér minden résztvevőjének pozitív attitűdjét feltételezi, melynek alapvetése a diverzitás értéként elfogadása. A vizsgálati eredmény is rámutat arra, hogy ennek hiánya fontos rizikófaktor a sikeres iskolai előrehaladás szempontjából.

Láttuk azt is, hogy a rizikótényezők mellett, a reziliens diákoknál szignifikánsan több protektív faktort – támogató szereplőt – sikerült azonosítani, mint a kontrollcsoportnál. Az iskola és a külső szervezetek alkategóriájában megjelenő támogató szereplők cselekedetei az inkluzív környezetre jellemző kritériumok mentén teljesültek. Vagyis megjelentek támogató attitűdű, olyan felkészültséggel és módszerekkel rendelkező pedagógusok, akik ellensúlyozni tudták a diákok hátrányait. Ugyanígy találhattunk olyan szervezeteket és személyeket, akik a családok vagy iskolák partnereként olyan szolgáltatásokat voltak képesek nyújtani, amelyek hiányoztak a reziliens csoport életéből.

A kontrollcsoporttal kapcsolatos többféle előfeltevés is igazolódott a vizsgálat során. A kontrollcsoport tagjainak életútinterjúiban valóban kevesebb rizikófaktor tűnt fel, és mindemellett inkább a családhoz köthető kompenzáló tényezők emelkedtek ki az inkluzív intézményi környezet jellemzői he-

lyett. Továbbá a kontrollcsoport interjúinak kvalitatív megközelítése alapján az is elmondható, hogy a protektív tényezők közül a család hatással volt az iskolai és a kortárs támogató szereplők megjelenésére is. Mindez az iskolaválasztáshoz köthető, ahol is a magasabb szocioökonómiai státuszú család tudatosan olyan intézménybe „járatta” gyermekét, amely tanáraival és tanulóival meg tudta teremteni azt a környezetet, ahol a továbbtanulásra vonatkozó motiváció kibontakozhatott. Minderről már Masten (2008) is írt, aki szerint a család protektív szerepe az otthoni kiegyensúlyozott légkör és a lelki támogatás biztosításán túl kiterjed az iskolaválasztásra is.

A szignifikáns értékek alapján egyértelműen kirajzolódik a két csoport élettörténetében megjelenő szereplők arányában megfogható különbség. A kontrollcsoport esetében szinte egyáltalán nem vagy alig tűntek fel rizikófaktorok, a fellépő hátráltató tényezők pedig elsősorban családon kívüli szereplőkhöz köthetőek. A protektív tényezők közül a család ugyan nem mutatott szignifikáns különbséget a rezilienseknél és a nem rezilienseknél, de mégis több támogató családi szereplőről beszélhetünk a kontrollcsoport adatai alapján [$M(\text{kontroll})=6,06$ $SE=1,055$; $M(\text{rezi})=4,63$ $SE=1,114$]. Mindez arányaiban értékelve említésre méltó eredmény, hiszen a rezilienseknél többszörös rizikótényezők jelenléte mellett kevesebb családi protektív, támogató faktor került elő, míg a kontrollcsoportnál a minimálisnak mondható rizikótényezők mellett nagyobb számban esett szó a család kompenzáló szerepéről.

A reziliencia és inklúzió tudományos diskurzusának feltárása és megfeleltetése után az volt a feltételezés, hogy az empirikus kutatás is igazolni fogja a két terület között lévő szoros összefüggést. A vizsgálati eredmények valóban azt mutatják, hogy a sikeres tanulmányi karriert a reziliencia külső faktoraival és az inkluzív környezet jellemző vonásaival egyaránt magyarázni tudjuk. A kutatás első lépésében, azaz már a kódolás folyamatában nagymértékben be lehetett azonosítani a reziliens hallgatók életútjában az inkluzív intézményi környezet jellemzőit a támogató szereplők kategóriáiban – mint a rizikófaktorok külső kompenzáló/protektív tényezőit. Ez elsődleges bizonyítékul szolgált arra, hogy vizsgálat alapgondolata megfelelő volt.

Továbbhaladva az elemzésben a két vizsgált csoport összehasonlítása alátámasztotta, hogy a hátránnyal induló tanulóknak elsődlegesen az inkluzív intézményi környezetben találhatóak a protektív szereplők/kompenzáló faktoraik. Mindebből következtethetünk arra, hogy a reziliens hallgatók esetében a szignifikánsan kiemelkedő támogató iskolának és külső szervezeteknek meghatározó szerepe lehetett a sikeres iskolai karrier létrejöttében. Az összehasonlító adatokon felül harmadik lépésben az SPSS páros T-próbájával a reziliens hallgatók életútjában feltűnő rizikótényezők és a szignifikáns értéket mutató protektív tényezők – támogató iskola/külső szervezetek – arányában fellelhető különbségek megfigyelése történt. A páros T-próba eredménye alapján egyértelművé vált a kompenzáló tényezők túlsúlya, más szóval szignifikánsan több protektív faktor jelent meg a támogató iskola és külső szervezetek alkategóriájában együttesen ($M=25,6$ $SE=3,27$), mint a rizikótényezőket adó alkategóriákban összesen ($M=14,68$ $SE=2,65$; $t(15)=-2,371, p<0,05$). Ezen arányszám alapján feltételezhető, hogy az inkluzív intézményi környezet átható jelenléte ellensúlyozni tudja a többszörös rizikófaktorokat.¹⁶⁸ Ennek felismerése jelentőséggel bír, mivel azt jelzi, hogy az inklúzió modellje gyakorlati eszközöket képes kínálni a reziliencia folyamatos fejlesztéséhez.

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a reziliens hallgatók életútjában minden alkategóriában szignifikánsan előtérbe kerültek a hátráltató szereplők is, vagyis az őket körülvevő környezetben sok esetben tapasztalható volt az inkluzivitás hiánya. A reziliens életútinterjúk kvalitatív értelmezése szerint is érzékelhető az inkluzivitás részlegessége és az ezt kompenzáló inkluzív szemléletű kulcsszereplők jelenléte. Az interjúkban előforduló tipikus helyzet a kortárs közösség kirekesztő és előítéletes viselkedése, amellyel szemben megjelennek olyan pedagógusok, akik pozitív szerepe meghatározó volt az interjúalany életében, és akik valószínűsíthetően kompenzálni tudták a kortárs csoport diszkriminációjából eredő problémákat. Elmondható tehát, hogy a társadalmi és iskolai szinten egyaránt megjelenő teljes inklúzió nagy valószínűséggel erőteljesen hat a reziliencia fejlesztésére, azonban az inklúzió még kiépülésének töredezettsége ellenére is – egyes kulcseleme-

ivel, meghatározó szereplőivel – felül tudja írni a társadalmi egyenlőtlenségekből fakadó hátrányokat.¹⁶⁹

Összegzés

Az eredményeket összegezve azt láthattuk, hogy a sikeres tanulmányi út szempontjából a magasabb társadalmi státuszú környezetben felnőtt kontrollcsoporttagok életében a kevés rizikófaktor mellett leginkább a család jelentette a fő protektív tényezőt. Ezzel szemben a reziliens tanulóknál a halmozottan előforduló rizikótényezőket elsősorban az iskola és a külső szervezetek tudták kompenzálni. Bár az intézményi terekben is akadtak nagy számban hátráltató tényezők, a nagyarányú (vagy meghatározó hatású) protektív szereplő ennek hatását átírta, a hátrányokat képes volt ellensúlyozni. Mindez azt bizonyította, hogy vannak olyan területek, ahol az inkluzív nézőpont át tudott törni, és olyan arányban megjelenni, hogy változást eredményezzen a hátránnyal küzdők életében, segítve rezilienciájuk kiteljesedését.¹⁷⁰

Éppen ezért van kiemelkedő jelentősége annak, hogy az iskolai pályafutás során hátránnyal haladókat minél fejlettebb inkluzív intézményi környezet vegye körül. E nélkül a reziliencia rendkívül esetlegesen vagy egyáltalán nem alakul ki. A reziliencia témaköre – a pszichológia világából kilépve – éppen arra irányítja a figyelmet, hogy van lehetőség – akár egyéni, akár csoportszinten – a „bejósolt” korlátok áttörésére, azonban a belső megküzdési képesség kialakítása egyértelműen igényel külső támogatást. Ehhez a mibenlétében feltárt inkluzivitás, illetve annak gyakorlati modelljei nyújtanak komplex eszközrendszert. A kérdés, hogy megszületik-e a társadalom különböző színterein – az oktatáspolitikától a fenntartókon keresztül az iskolai térig – az a fajta szándék és cselekvés, mely az inkluzivitás kiépítéséhez és folyamatos fenntartásához elengedhetetlenül szükséges. Ennek a döntésnek a felelőssége vitathatatlan, hiszen láthattuk, hogy a reziliencia elérhető és fenntartható az inkluzív – kölcsönösen befogadó közösségi tér – segítségével.

Záró gondolatok

A kötet egy tanmese újraértelmezésével indult, hogy rámutasson az inklúzió szemléletére, mely azt feltételezi, hogy félretesszük berögzült megközelítéseinket és új utakat teremtünk. A kölcsönös befogadás felé törekvés – ahogyan röviden az inklúziót definiálom – egy olyan út, amit a társadalomnak és a benne élőknek meg kell tennie ahhoz, hogy a sikeres együttélés megvalósulhasson. Ezen gondolatok mentén a kötet első fejezeteit arra szántam, hogy sorra vegyem az inklúzió érvényesítéséhez szükséges új nézőpont összetevőit, kialakulásának történetét, szemléletté vált rendszerét és megjelenésének egyre bővülő területeit. Ezzel igyekeztem segíteni azt a nézőpontváltást, amit meg kell tennünk a közös cselekvések elindításához. Ezt követően mutattam olyan – különböző helyzetekből kiragadott – példákat, ahol szükségesnek látszik az inkluzivitás érvényesítése vagy amely helyzetekben már eredményesen ölt testet az inklúzió szemlélete. A tudományosan vizsgált példák bizonyítékai annak, hogy a kölcsönös befogadás érdekében tett cselekvések vagy azok hiánya milyen hatással vannak, illetve miféle változásokat érnek el az egyén vagy a közösség életében. A kötet tehát azt célozta, hogy átfogó képet nyújtson az inklúzió esélyegyenlőség-szempon-
tú megközelítéséről, és e szemléleti keretben kibontakozó gyakorlati példák segítségével a megvalósítás lehetőségeire is rámutasson. A záró gondolatokban a használt fogalmak rövid értelmezésével és közös kontextusba helyezésével nem csak egyfajta összegzést teszek, hanem felvillantom azokat a napjainkat jellemző fejlődési irányokat, melyek tovább erősítik az inkluzivitás szemléletének szükségességét és gazdagítják megjelenésének területeit.

Értelmezésünkben az esélyegyenlőség (equality) a demokratikus társadalmak jogi keretekbe foglalt alapeszméje, mely ki-
mondja az egyének vagy csoportok – vélt vagy valós tulajdonsá-
gain alapuló – hátrányt okozó megkülönböztetésének tilalmát és
kinyilvánítja az egyenlő bánásmód követelményét. Megjelenését

és összetevőit nemzetközi és hazai jogi, stratégiai dokumentumok bizonyítják. Az esélyegyenlőséghez szorosan kapcsolódó fogalom a méltányosság (equity), mely a hátrányos megkülönböztetés tilalma mellett célzott társadalmi cselekvések segítségével éri el, hogy az egyenlőtlen helyzetben lévők – egyenlőtlenségükre tekintettel – támogatást kapjanak hátrányaik ellensúlyozásához, így teremtve meg a lehetőségüket a társadalom javaihoz való egyenlő hozzáféréshez. A méltányos cselekvések például elsősorban iskolai kontextusból merítettük, de kitértünk más társadalmi területek támogató tevékenységeire is.

Az esélyegyenlőség és méltányosság eszmerendszerének megvalósulásához, mindennapokba ültetéséhez az asszimiláció (beolvasztás) és a szegregáció (elkülönítés) társadalmi stratégiájával szemben az integráció (társadalmi beilleszkedés) megközelítésén túllépve az inklúzió (kölcsonös befogadás) szemlélete és gyakorlata nyújthat lehetőséget. Ennek igazolását a fogalomfejlődéssel összefüggésben mutattuk be. Az inklúziót társadalmi szinten (social inclusion) értelmezve egy kategorizációmentes közösségről beszélünk, melyet a sokféleség és sokszínűség (diversity) elfogadása és értékelése hat át, és amely a kölcsönös és támogató együttműködés (cooperation) révén biztosít minden egyén és csoport számára sikeres boldogulást. Ez egyben újfajta szemléletet és gyakorlatot követel, melyről példákkal alátámasztva olvashattunk.

Az inkluzív társadalom kialakításához és fenntartásához szükséges a jogilag deklarált alapeszméken túl az állandóan változó egyenlőtlenségi helyzetekre és sokféleségre sikeresen reagáló folyamatos társadalmi cselekvések biztosítása. Ehhez nyújtanak lehetőséget a társadalmi intézmények, melyek különböző területeken képesek gyakorlati megoldásokkal hozzájárulni az egyre inkluzívabbá váló társadalomhoz. Így kapcsolódik össze az esélyegyenlőség és méltányosság alapeszméje az inklúzió szemléletrendszerével és gyakorlatával, melyben az az esélyegyenlőségi megközelítés elsősorban a „mit” határoolja le, míg az inkluzivitás témaköre ezt alaptételként elfogadva, ehhez eszközöket rendelve a „hogyan”-t írja le.

Az egyik fontos intézményrendszer az iskola, mely az inkluzivitás felé tartó út első lépéseként a szegregációs és szelekciós mechanizmusok háttérbe szorítását az együttnevelés

feltételeinek kialakításával éri el, és ezzel megnyitja meg a kölcsönös befogadás lehetőségét. Az inkluzív pedagógia szemléletváltó mibenléte éppen abban rejlik, hogy nem problémaként, hanem lehetőségként tekint a közös iskolai térben tetten érhető sokféleségre (heterogén). Az inkluzív iskolát ugyanis a sokszínűséget értékelő attitűd jellemzi, és olyan pedagógiai eszközrendszerrel rendelkezik, mely képes minden résztvevőt egyediségében (személyes adottságai, társadalmi háttere és kulturális jellemzői metszetében) a közösség sikeresen együttműködő tagjává tenni. Ezt tételezik az „Inklúziós Indexet” és az „Integrációs Pedagógiai Rendszert” megalkotó szakemberek. Az inkluzív iskola így nem csak az eredményes tanulmányi előrehaladás terepe valamennyi diák számára, hanem olyan attitűdben és viselkedésben tetten érhető kompetenciákkal vértézi fel a benne lévőket, melyek a társadalom más szegmenseiben is az inkluzivitás terjedését szolgálják. Mindezt a „Diverse Learning Environments” (sokszínű tanulási környezet) és az „Inclusive Excellence” (inkluzív kiválóság) rendszer szintű megközelítései is célozzák.

Az esélyegyenlőség, méltányosság, inklúzió és inkluzív pedagógia mára kialakult értelmezése húszéves fejlődési folyamat eredménye. A fejlődés szükségszerűsége és folyamatosága napjainkban többféle területen mutatkozik, ahogyan ezt több vizsgálatban is láthattuk. A társadalmi szintű értelmezést továbbra is fontosnak tartva megjelent egy globalizációs szint, mely a társadalmak, a nemzetcsoportok és a vallások-kultúrák között megjelenő egyenlőtlenségi helyzetet feltárva szorgalmazza az inkluzivitás országhatárokon túlra való kiterjesztését. Megjelenését a „globális dél és „globális észak” esélykülönbségeit feltárva, továbbá Kína Afrika nyersanyagforrással rendelkező államaiban kifejtett hatásában, valamint az iszlám államok globalizációba való bekapcsolódásában figyelhettük meg egy-egy példa erejéig. Mindez azt jelzi, hogy az esélyegyenlőség kérdéskörének globális szinteken történő értelmezése egyre inkább szükségessé válik, mely a szemléletmód tágításán túl egyben elősegítheti azt is, hogy a társadalmi szinten eredményesen működő kölcsönös befogadás (inklúzió) együttműködéssel jellemezhető cselekvései más – globális – kontextusokban is megjelenhessenek.

Az inklúzió fejlődésének további formája az a felismerés, hogy még egy adott társadalom vagy társadalmi intézmény vonatkozásában is többszintű, egymással összefüggő beavatkozás szükséges. A szinteket tekintve először is szükséges a társadalompolitikai elköteleződés és annak jogi szabályozókban történő megjelenése. Ezt láthattuk a szociálisan hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos hazai oktatáspolitikai áttekintése során. A következő – intézményi – szintű cselekvések megalapozását a szemléletalakítás és stratégiakészítés jelenti, ahogyan az „Inklúziós Index” megalkotói részletesen leírták. Egyik szint esetén sem hagyható figyelmen kívül az a történelemben gyökerező társadalmi tapasztalat, amelyre építve lehet csak az inkluzivitás felé való elmozdulást tervezni. Ezt hangsúlyozzák az „Inclusive Excellence” szemléletének terjesztői, hivatkozva a diverzitásra érzékeny és a multikulturalizmus mozgalmában gyökerező amerikai társadalomra, ahol a pozitív diszkriminációs intézkedések mellett a kulturális különbözőség ötvözésének, összeolvasztásának (melting pot) vannak hagyományai. A nemzetállami rendszerekben inkább gondolkodó európai példákban ugyan szintén megjelenik a multikulturalizmus, azonban a hátrányban lévők komplex támogatása – ahogyan a roma szakkollégium esetén láttuk – hangsúlyosabb. A társadalmi és intézményi szint mellett elengedhetetlen, hogy valamennyi egyén és csoport – személyre szabottan – megszólítva érezze magát a közös cselekvésre, mert a kölcsönös befogadás sikeressége kétségessé válik a közös térben lévő valamennyi személy tevékeny bevonódása, hozzájárulása nélkül – ahogyan ezt mindhárom bemutatott inkluzív iskolai modell kiemelte. Fontos látni azt is, hogy az inkluzivitás szintjei időben nem egymást követő lépések, hanem az inklúzió kiépítésének szoros kölcsönhatásban lévő részegységei. Láttuk, hogy egy sikeres intézményi kezdeményezés generálhat oktatáspolitikai döntést, illetve azt is, hogy komplex társadalompolitikai beavatkozás is lehet töredezett hatású az intézményi szintű inklúziós átalakulás elmaradása miatt.

Az inkluzivitás terjedésének harmadik megjelenési formája az egyre bővülően azonosított személyek és csoportok köre, akik kizárással (exclusion) veszélyeztetettek adott térben és időben. Példaként a világ különböző pontjain tapasztalha-

tó esélyegyenlőtlenségi helyzetek bemutatása és a „helyben azonosított kisebbségek” (Local Defined Minorities – LDM) új meghatározása szolgáltak. Míg az előbbi példák konkrétan megneveznek kizárással veszélyeztetett csoportokat – fogyasztékosággal élők, migránsok, nők, vallási-kulturális kisebbségi csoportok stb. –, addig az utóbbi új fogalom (LDM) azt jelzi, hogy bárki lehet esélyegyenlőtlenségi helyzetben egy adott helyen és időben, így a kölcsönösen befogadó és rugalmasan alkalmazkodó tér kialakítására kell helyezni a hangsúlyt. A kizárással veszélyeztetettek körének szélesedésében szerepet játszik az is, hogy a hátrányt okozó személyes vagy csoportjellemzők halmozódásának (interszekcionalitás) veszélyeit is felismerték. Vagyis egyre többen vizsgálják, hogy a „klasszikus”, „tiszta” megjelenő esélyegyenlőtlenségi helyzetekben milyen további problémákkal kell szembenézni, ha a hátrányok összeadódnak. Ezt láttuk az afroamerikai nők munkaerő-piaci helyzetében vagy a szociálisan hátrányos helyzetű és roma/cigány gyerekek iskoláztatása során. Mindebből következik, hogy különösen fontosak a minél több területen létrejövő, sikeresen és kölcsönösen befogadó – társadalmi, intézményi – terek, hiszen a hátrányok sokféleségének ellensúlyozása csakis nyitott és rugalmasan reagálni képes térben lehetséges.

Az inklúzió több oldalról nyomon követhető fejlődési folyamata megkerülhetetlenné teszi az inkluzív modellek – iskolai szinten már bemutatott – kialakításának folytatását. Ez biztosíthatja, hogy az esélyegyenlőség ne maradjon elvi szintű alapvetés vagy kétséges kimenetű beavatkozás, hanem rendelkezeshessünk a sikeres gyakorlatba ültetéséhez eredményeket garantáló rendszerekkel is. Az inkluzivitás modellje a bemenetnél a közös térbe való belépés biztosításához az esélyegyenlőségi helyzetek feltárását és ellensúlyozását várja el a méltányossági feltételek tartalmának azonosításával és teljesülésével. A folyamat során a kölcsönös befogadás attitűdjét alakítja ki és erre épülően sokféle cselekvést alkalmaz valamennyi résztvevő sikeres bevonódásához. A kimenet egyes pontjain pedig méretővé teszi a mindenkire kiterjedő eredményességet, és egyben képet nyújt az inkluzivitás mértékéről is. A modellfejlesztés oktatási területen túli kiterjesztését az egyes elemeinek területspecifikus adaptációjával tudja elérni. Továb-

bi lépésként szükséges olyan fejlesztési szempontok megjelenítése is, melyek a diverzitás sokrétűségét (tartalmi horizontok) tárják fel, valamint a dialógus fontosságára (társadalmi cselekvések kereteire) irányítják a figyelmet, és egyben az inkluzivitás kiépítésének strukturális feltételeit is tisztázzák (szubszidiaritás és kooperativitás). Ez utóbbi segíti, hogy a helyi szintű adaptációk során a cselekvések párhuzamosan és mindenkire kiterjedően valósuljanak meg, a tevékenységek egymásra épülése ösztönző legyen, és az inkluzivitás érvényre juttatása minden résztvevő személyes felelősségévé váljon a személyre szabott feladatokkal, lehetőségekkel, melyet a közösség nyilvánossága erősít meg. A kooperativitás ezen elveinek érvényre juttatása biztosíthatja az inklúzió tudatos és hosszútávú beágyazódását.

A modellek ilyen formán támogatott adaptációi nemzetek között, társadalmi intézményekben és terekben hozhatnak olyan változásokat, melyek az esélyegyenlőtlenségi helyzetből induló országok, csoportok és egyének sikeres megküzdéséhez (reziliencia) nyújtanak valódi segítséget a kölcsönös befogadás szemléletén és gyakorlatán (inklúzió) keresztül.

Jegyzetek

- 1 A témával foglalkozó tanulmány (Varga 2013d) eredetileg az „Esélyegyenlőség a mai Magyarországon” című kötetben jelent meg (Varga szerk. 2013).
- 2 Az equality fogalom magában foglalja az egyenlő lehetőségeket (equality of opportunities), valamint az egyenlő bánásmódot (equal treatment) mint ugyanannak a jelenségnek a kétféle megközelítését.
- 3 Látni fogjuk, hogy az esélyegyenlőségi elvekből kiindulva, azokat kiegészítve az *igazságosságra* és a társadalmi hátrányokból fakadó méltánytalan egyenlőtlenségek kompenzálására helyeződik egyre inkább a hangsúly.
- 4 A „Beyond the Pale” (Sáncon túl) című tanulmány ennek az Amerikában ismert fogalomnak a szimbolikájával mutatja be az esélyegyenlőtlenség napjainkat is jellemző amerikai helyzetét (Nagel 2014a). A fogalommal azoknak a távoltartását fedi le, akik az általános társadalmi értékrendtől, normáktól eltérnek. A szerző jónéhány esélyegyenlőtlenségi szempontból ismert csoportot sorol fel, akiket érint ez a távoltartás és kiemelten foglalkozik az

afroamerikaiakkal. Megállapítja, hogy a „szín-tudat” ma is jellemzi az amerikai társadalmat és érinti a rabszolgák leszármazottait, valamint az afrikai bevándorlókat is. Többféle kutatási és statisztikai adattal támasztja alá a diszkriminációjuk tetten érhetőségét. Megállapítja, hogy a rabszolga-felszabadítás óta ugyan vannak szabadságjogaik az afroamerikaiaknak, azonban az esélyegyenlőségük érdekében még sok lépést kell tenni.

- 5 Egy, az azonos neműek házassága mint egyenlő jog kérdéskörével foglalkozó tanulmány azt igazolja, hogy a társadalmi szemléletváltozásban alapvető szerepet tud betölteni a jogi döntés (Latimer 2014). A szerző az Egyesült Államokat vizsgálva megemlíti egy 2003-as pert, melynek következtében felerősödtek a civil jogi harcok, és a témában erősen megosztott társadalmat az elfogadás irányába tolta. A témában paradigmaváltást a vallási-erkölcsi megközelítéstől a jogi kérdésre való áttérés eredményezte, mely egyértelműen hatott a közvéleményre is. Mindez példaértékű más területeken való változások előidézésére, természetesen figyelembe véve a bírósági döntés mellett ható, azt megerősítő egyéb tényezőket is.
- 6 A „közös tér” alatt azt értjük, hogy mindenkinek lehetősége van a társadalom különböző színtereibe másokkal együtt belépni, ott közös tevékenységeket folytatni. Ebben az értelemben a „közös tér” a fizikai hozzáférés színtere, mely semmilyen értelemben nem korlátozott.
- 7 Az equity magyar nyelvre fordításának dilemmáiról, hazai közéletben folyt vitájáról pontos elemzést olvashatunk, mely kiemeli, hogy az *igazságosság* (justice), a *tisztesség*, a *jogszerűség* (justness) fogalmak jelentését is hordozó „equity” magyar fordításaként használt *méltányosság* nem pontosan fejezi ki a szó eredeti jelentését, továbbá „köznyelvi értelemben azzal ellentétes, paternalisztikus konnotációval bír” (Keller–Mártonfi 2006:383.). A szerzők megjegyzik, hogy a fordítást bírálók szerint a „méltányosság” azt sugallja, hogy a hátrányos helyzet mérséklésére tett támogató intézkedések alapvetően nem járnak, de a jóindulatú állami beavatkozás eredményeként egyes társadalmi csoportok méltányossági alapon kapják. Ennek ellenére a szakemberek úgy vélik, hogy a „méltányosság kifejezés következetes, tartalmi értelemben az angoléval ekvivalens szakmai használata esetén előbb-utóbb teljesen felveszi annak jelentését is” (Keller–Mártonfi 2006:383.).
- 8 Jelentése, hogy az alacsonyabb rendűnek tartott csoport tagjai a magasabb rendűnek tartott csoport tagjait szolgálják valamilyen formában.

- 9 A gyógypedagógiai megközelítésben az együttnevelést (integrációt) a bevezetésének, elterjedésének időszakában három szinten különböztették meg. „Lokális” integráció alatt értették, amikor közös épületben, de külön osztályban, csoportban történt az elhelyezés, mely során nem volt kapcsolat a különböző tanulók között. A „szociális” integráció azt jelentette, hogy a tanórai fejlesztés elkülönítve folyt, azonban a tanórán kívüli időben tudatosan szervezett programok valósultak meg. A „funkcionális” integráció kialakításakor a tanulócsoporthoz is együtt voltak a diákok. Ha csak bizonyos időkeretben beszélhettünk erről, akkor „részleges” volt az integráció, ha pedig folyamatosan megvalósult, akkor nevezhettük „teljes” integrációnak (Csányi 2001 id. Koczor–Németh 2010).
- 10 A „Jelentés a magyar közoktatásról” című négyévente megjelenő tanulmánykötet az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet kiadványa.
- 11 Erre a későbbi fejezetekben részletesen kitérünk.
- 12 A kötet nem tér ki a PISA-vizsgálatok bemutatására, az eredmények ismertetésére. Minden alapvető információ elérhető a <http://www.oecd.org/pisa/> oldalon (letöltés ideje: 2015. 02. 03.), illetve az elmúlt 15 esztendőben bőséges hazai irodalom is született a témakörben.
- 13 A kötet születésének időszakában rövid elemzés készült a három – hatékonyság, eredményesség, méltányosság – szempont egymással összefüggő megjelenéséről különböző országokban, rámutatva azokra az oktatási rendszerekre, amelyek sikeresek mindhárom területen. (Craw 2015)
- 14 A projekt részletei és a témát körbejáró tanulmányok olvashatók a www.schoolleadership.eu oldalon (letöltés ideje: 2015. 02. 03.).
- 15 Az érdekes és újszerű megközelítéshez további adalékkal szolgálnak a programhoz készített rövid tanulmányok, illetve a hivatkozott irodalmak. A bekezdésben foglaltakhoz az alábbi írások kerültek felhasználásra: Ward et al. 2013, Mac Ruairc 2013, Schratz 2013.
- 16 Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók nevelés-oktatásával foglalkozó intézménytípus: régi nevén „kisegítő iskola”, mai elnevezése: gyógypedagógiai, nevelési-oktatási intézmény.
- 17 Nemrég látott napvilágot az a kötet, mely indikátorok mentén mutatja be a magyarországi közoktatást. (Varga J. szerk. 2015) Az indikátorok között találjuk az 1–8. évfolyamos hátrányos (HH), illetve halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók alapján számított szegregációs indexeket. „A szegregáció a kü-

lönböző családi háttérű tanulók eltérő iskolákban való oktatását jelenti. Az itt bemutatott szegregációs index azt mutatja meg, hogy a HH (HHH) és nem HH (HHH) tanulók közötti lehetséges kontaktusok hány százaléka hiúsul meg az iskolai elkülönülés következtében az alapfokú képzésben. Az index magasabb értéke jelentősebb mértékű iskolai elkülönülést jelez. Az egész országra számított szegregációs index értéke 2010 és 2013 között enyhén növekedett. A HH tanulók alapján számított szegregációs index értéke a vizsgált négy év során 27,2-ről 32,9-re nőtt, míg a HHH tanulók alapján számított szegregációs index értéke 29,2-ről 34-re emelkedett. Budapesten és a nem megyei jogú városokban mind a HH, mind pedig a HHH tanulók alapján számított szegregációs index növekedett 2010 és 2013 között. A megyei jogú városokban a HH tanulók alapján számított index növekedett, míg a HHH tanulók alapján számított indexek kissé csökkentek.” (Varga J. szerk., 2015, 130.)

- 18 A legutóbbi PISA-vizsgálatok gyorselemzéséről, annak esélyegyenlőségi dimenzióiról, a romló tendenciákról és okairól írt érdekes elemzést Radó Péter az OctpolCafé elnevezésű blogon. (<http://oktpolcafe.hu/a-pisa-eredmenyek-2012-es-romlasanak-okairoi-valami-megroggyant-2313/> Letöltés ideje: 2015. 02. 07.)
- 19 Erre a pedagógiai eszközrendszerre az inkluzív modell leírását tartalmazó fejezet részletesen kitér.
- 20 Sikeres megküzdési képesség a nehézségekkel szemben.
- 21 Ugyanere az időszakra datálható Aronson szociálpszichológiai szempontú iskolai kutatása, mely a „mozaik” módszer leírásával megalapozta a heterogén iskolai közösség sikeres pedagógiai gyakorlatát és elindulását jelentette a kooperatív tanulásszervezésnek (Aronson–Patnoe 2011). Erről egy későbbi fejezetben részletesen olvashatunk.
- 22 A multikulturalizmus előtérbe kerülésének okai mögött a globalizáció, a kommunikációs és információs rendszerek változása, a migráció, a turizmus áll. Mindez azt eredményezi, hogy a társadalmi, nemzeti ellentmondások egyre inkább a kultúrák ellentmondásaiként jelennek meg. A multikulturalizmus jelentése legegyszerűbben úgy foglалható össze mint elkülönülő kultúrák együttélése. Az együttélés jelenthet egymás mellettséget és egymásra hatást egyaránt (Kiss 1997).
- 23 A tartalmi integrációt az jelenti, ha a különböző tantárgyak tananyagtartalmában megjelennek a kisebbségekre vonatkozó tudástartalmak. A tudáskonstrukciók figyelembevétele azt jelenti, hogy az iskolai oktatás hogyan segíti, hogy a különböző kultúrájú csoportok tanulási folyamatában megjelenjenek a tudáselsa-

- játtás otthon megszokott módjai. Az előítéletek csökkentése a többség és kisebbség viszonyára egyaránt ható tényező: a sztereotípiák háttérbe szorítása és az együttműködés szociális kompetenciájának fejlesztése a cél. Az esélyegyenlőség pedagógiája eszközrendszerével biztosítja a gyermekek iskolai sikerességét a kulturális hovatartozásuktól függetlenül. Az iskola kultúrája és szervezete mint a befogadó környezet komplex fejlesztése elkerülhetetlen az osztálytermi befogadás megvalósításához.
- 24 Bár az inklúzió fókuszában megjelenik a diverzitás pl. a migráns tanulók egyre növekvő száma miatt, azonban nem kizárólag a kulturális különbözőségekre reagáló interkulturális nevelés szükségességét, hanem egyéb – akár személyes, akár csoport- – jellemzőikre való eredményes reagálást, aktivitásuk kiaknázását biztosító befogadó (inkluzív) iskola kialakítását szorgalmazzák esetükben is a kutatók (Rutkowski et al. 2014).
- 25 A demokráciával összefüggésében egy érdekes tanulmányban olvashatunk azon iszlám államokról, melyek nyersanyagok (pl. olaj) eladásából látják el állampolgáraikat, emiatt jelentősen függnek a globalizáció hatásaitól. (Asumah 2014b). A szerző szerint a vizsgált államokban még nem minden szempontból beszélhetünk demokráciáról, de az egyre inkább érvényesülő globális gazdasági folyamatok elkerülhetlenné teszik az iszlám államok elköteleződését a demokrácia mellett.
- 26 A szerző saját példáján keresztül élte meg, milyen másodrendű állampolgárnak lenni, ugyanis amikor Indiából a legmagasabb kaszta tartozó családjából az Egyesült Államokba költözött, akkor megítélése megváltozott („színesbőrű nő”). Így a két eltérő világ tagjaként megtapasztalhatta a láthatatlan előjogokat.
- 27 Elsősorban a gender témával foglalkozó kutatások mutatnak szemléletes példát arra, hogy a több csoportba tartozás miként erősíti fel a hátrányokat. Az amerikai társadalomban vizsgálták, hogy az etnikai előítéletek miként metszik a nők esélyegyenlőtlenségi helyzetét. Felhívták a figyelmet arra is, hogy a feminizmus kevésbé érvényesíti az etnikai szempontú megközelítést, így a társadalmi egyenlőtlenségi rendszer e kettőségben felerősödő hátrányait nem tudja kellő mélységében vizsgálni (Nagel 2004b). E területen jelenik meg az „interszekcionalitás” fogalomköre és elemzési eszköze, mely segítségével a különböző társadalmi egyenlőtlenségek (etnikai, gender és osztályhelyzet), a velük kapcsolatos elnyomások és diszkrimináció egymásra hatása vizsgálható. A fogalmat használó tudományos írások megállapítják, hogy elengedhetetlen a sok összetevős analízis az esélyegyenlőség kérdéskörének tárgyalásakor. A több szem-

- pontúságról olvashatunk egy Magyarországon megjelent friss kutatásban is, ahol az interszekcionalitás elméletének bemutatására épülő vizsgálat a roma nők munkaerő-piaci helyzetének esélyegyenlőtlenségi szempontjait mutatja be (Vincze 2012).
- 28 Az elmúlt években több tanulmányban igyekeztem a legfrissebb irodalmakra támaszkodva kibontani az inklúzió fogalmát (Varga 2012b, 2014e). Ez a fejezet az eddigi gondolatok összegzése.
- 29 A mozgalom kiindulópontja az UNESCO által 1990-ben kiadott „Jomtien” nyilatkozat World Declaration on Education for All (Egyetemes nyilatkozat az Oktatást mindenkinek! programról) (<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efamovement/jomtien-1990/> Letöltés ideje: 2015. 03. 20.) A Nyilatkozat – mely 155 ország részvételével megvalósított konferencia záródokumentuma – tartalmazza azokat az alapvetéseket, melyeket nagy jelentőségű később született irányelvek (Salamancai Nyilatkozat 2004, UNESCO 2005, 2009a) fejlesztettek tovább az inklúzió megvalósítása érdekében.
- 30 A spanyolországi Salamanca városában tartott világkonferencián 92 kormány és 25 nemzetközi szervezet képviselői fogadták el az UNESCO iskolai integrációval foglalkozó 47 oldalas dokumentumát. A dokumentum a sajátos nevelési igényű (children with special needs) gyermekek oktatásának alapelveit, a szükséges szakpolitikákat és a gyakorlatba ültetéshez szükséges lépéseket foglalta össze. E nyilatkozat szerint kívánatos olyan befogadó iskolák létrehozása, amelyek valamennyi (ép és fogyatékos vagy éppen tehetséges, különböző szociális helyzetű és nemzetiségű stb.) gyermek együttoktatására képesek (Horváth 2009).
- 31 Így például Young elnyomás kategóriáit bővítik a fogyatékos-sággal élők szemszögéből a „stigma”, a „megkérdőjelezett személység” és a „társadalmi munkaképtelenség” szempontjaival (Purcell 2014). Az értelmileg súlyosan sérült emberekkel kapcsolatol megállapítás, hogy a társadalom különböző szintjein érinti őket az elnyomás minden fajtája, és különösen káros hatással van rájuk a „jóindulat stigmája”, melyet az elítélletel sújtott áldozat vált ki (Gooding–Cox 2014). Egy másik írás bevezeti a „láthatatlan fogyatékos-ság” fogalmát, melyben szerepet játszik a testi állapot semleges tartalmú „értékvesztéséhez” (impairment) kapcsolódó negatív jelentéstartalom, melyet a „fogyatékos-ság” (disability) szóval jelölnek. E megközelítés szerint a „fogyatékos-ság” többségtől való eltérése nem testi, hanem társadalmi állapotban – büntetéssel sújtva – jelenik meg. A szerző tipizálja is a „láthatatlan fogyatékos-ság” megjelenési

- formáit (Hirschmann 2014). A fogyatékosággal élők helyzetének nemzetközi áttekintése, illetve az elmúlt évtizedek változásai alapján született az a megállapítás, mely szerint ez a csoport alkotja a legnagyobb kisebbségét a világnak, éppen ezért még nagyobb hangsúlyt kell helyezni befogadásukra a közoktatás, az egészségügy, a munkaerőpiac stb. területén (Duncan 2014).
- 32 A fókuszátelhelyezést e kötet a hazai kutatók úttörő szerepének elismerésével teszi, mely szerep meghatározó volt a fogyatékos gyermekek oktatási környezetének inkluzívá tételében.
- 33 A védett tulajdonságok: „egy személy vagy csoport valós vagy vélt: neme, faji hovatartozása, bőrszíne, nemzetisége, nemzeti vagy etnikai kisebbséghez való tartozása, anyanyelve, fogyatékosága, egészségi állapota, vallási vagy világnézeti meggyőződése, politikai vagy más véleménye, családi állapota, anyasága (terhessége) vagy apasága, szexuális irányultsága, nemi identitása, életkora, társadalmi származása, vagyoni helyzete, foglalkoztatási jogviszonyának vagy munkavégzésre irányuló egyéb jogviszonyának részmunkaidős jellege, illetve határozott időtartama, érdekképviselőhez való tartozása, egyéb helyzete, tulajdonsága vagy jellemzője.” (2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról 8. §)
- 34 www.siscatalyst.eu (Letöltés ideje: 2015. 02. 03.)
- 35 Presidency Conclusions – LISBON EUROPEAN COUNCIL, 23 and 24 March 2000. (http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm (Letöltés ideje: 2014. 10. 19.)
- 36 A kötet recenziója 1995-ben jelent meg magyarul (Kalocsainé Sánta–Varga 2005). A kötetben foglalt tartalom alapján már készült egy elemzés az inklúzió fogalmának átalakulásáról interkulturális megközelítésben (Varga 2006). Ennek részeit olvashatjuk ebben a kötetben is – frissítve az azóta megjelent irodalmakkal.
- 37 Papp írásából tudjuk, hogy bár Nagy-Britannia élen járt az inklúzió fogalmának széles körű elterjesztésében, azonban itt is gyakorta összemósodik az integráció/inklúzió tartalma a különböző tudományos és szakmai írásokban, és a jogi dokumentumok alapvetően a „mainstreaming”, illetve „mainstreaming school” fogalommal élnek továbbra is (Papp 2012).
- 38 Magyarul: Az integrációtól az inklúzióig – terminológiai játék vagy koncepcionális fejlődés?
- 39 A későbbiekben Hinz további írásokkal egészítette ki az inklúzió irodalmát, és szerepe mind a mai napig meghatározó a tématerület tudományos feltárásában.
- 40 A témához kapcsolódó on-line folyóirat tanulmányai az or-

- szágban zajló átalakulási folyamatról nyújtanak részletes tájékoztatást (<http://www.inklusion-online.net/>), illetve mindezt kiegészítik az inklúzió gyakorlatát megjelenítő szervezetek honlapjai (<http://www.lebenshilfe-wien.at/Von-Integration-und-Inklusion.363.0.html>).
- 41 A szemlélet részletei <http://www.make-development-inclusive.org/inclusivedevelopment.php?wid=800&spk=fr> oldalon érhetőek el, illetve további tanulmányok és gyakorlati tapasztalatok a pedagógusok számára létrehozott on-line felületen: <http://eduscol.education.fr> (Letöltés ideje: 2015. 02.01.)
- 42 A leírt részletek olvashatók az alábbi honlapokon: www.radicinelfiume.it/equosolidale.php/p-12x47x219/inclusionesociale.htm és www.dorinopiras.it/component/content/353?task=view.
- 43 Különböző írások olvashatók a témáról: <http://www.luisvivesces.org/buscador/search.srv?q=inclusion> (letöltés ideje: 2015. 01. 20.)
- 44 A hálózat által szervezett workshopok, az általuk ajánlott írások és egyéb információk elérhetőek a <http://www.inclusion.com/inclusion.html> oldalon (letöltés ideje: 2015. 02. 02.).
- 45 Az inklúzió fogalmának fejlődését elemző tanulmányában Papp kiemeli hogy az USA jogalkotásában az integráció és inklúzió nem szerepel, és az integráció alatt a fogyatékos gyerekek azonos korcsoportban történő tanítását, tanulását értik, amely speciális csoportban is történhet (Papp 2012).
- 46 Érdemes elolvasni azt az Egyesült Államok bevándorláspolitikáját elemző tanulmányt, mely történetiségében tekinti át az Államokba áramló népességre vonatkozó különböző dekrétumokat és jogszabályokat. A jogi dokumentumok a különböző korszakokban a mindenkori társadalmi érdekeknek megfelelően ösztönözték vagy éppen gátolták a letelepedést. A jelen helyzet, hogy a korlátozások ellenére a harmadik világ országaiból és Mexikóból érkezik – főként illegálisan – a legtöbb migráns. Kanada sikeres bevándorláspolitikájának alapja, hogy az 1985-ös multikulturális törvény korszerűen közelítette meg Kanada sok kultúrájává válási folyamatát. Ezt a példát látják követendőnek a szerzők, javasolva a körültekintő bevándorláspolitikai kialakítását és a gazdasági szempontok mellett több nézőpont érvényesítését (Asumah–Bradley 2014).
- 47 Izgalmas megközelítést ad az inklúzió és inkluzív nevelés társadalomfilozófiai kérdésköréről, illetve a gyakorlatba ültetés tapasztalatairól az a kötet, mely „újrágondolásra” javasolja a témát. Mondandója – melyet többek között Derrida és Foucault

gondolataival támaszt alá –, hogy az inkluzivitás egy szemlélet, mely világossá teszi, hogy az inklúzió gyakorlatba ültetése nem tanári lehetőség, hanem a diákok sikerességének elengedhetetlen feltétele. Hangsúlyozza, hogy az eddigi tapasztalatok hozzájárulhatnak az inkluzív nevelés kiépítéséhez, azonban nincs „recept”, hanem az adott térben és időben lévő valamennyi személy együtt hozza létre a befogadó környezetet – mely közös cselekvésben a tanár fontos szerepet játszik (Allan 2008).

- 48 UN Convention on the Rights of the Child (1989).
- 49 A téma társadalompolitikai fontosságát jelzi, hogy az oktatáspolitikai megszólításával olyan tudományos kötet is született Angliában, mely nem csak felvázolja az inklúzió szemléletének változásait, elméleti kereteit, hanem áttekinti, javaslatot fogalmaz meg az oktatáspolitikát támogató – kultúráközi keretekben zajló – kutatásokra személyes és mások tapasztalatai mentén. Mindezzel hangsúlyozza, hogy az inkluzív nevelés egy olyan társadalmi érdek, melyet sajátos jellegű tudományos vizsgálatok alapoznak meg, majd építve a kutatási eredményekre az oktatáspolitikát támogatja a gyakorlatba ültetési folyamatot, mely folyamat újabb vizsgálatok révén jobbítja a társadalompolitikát (Armstrong 2003).
- 50 <http://www.ltscotland.org.uk/inclusionandequality/ictandinclusion/index.asp> (letöltés ideje: 2015. 02. 01.)
- 51 Az inklúzióval kapcsolatos szakmai tudományos munka egyik motorja a CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education), mely programjai, kutatásai, tudományos írásai elérhetők a <http://www.inclusion.org.uk/> oldalon. Ehhez a szervezethez fűződik az „Inklúziós Index” megalkotása, amely több országban, így hazánkban is ismert, és amelyről részletesen szólunk egy későbbi fejezetben.
- 52 Napjainkban a The British Psychological Society (Brit Pszichológiai Társaság) is foglalkozik az inkluzív pedagógia meghatározásával. Nagy-Britanniában az inkluzív pedagógia kinőtte magát az oktatásból és társadalmi-politikai kérdéssé vált. Különböző szervezetek csatlakoztak az inkluzív szemlélet széles körű terjesztéséhez és vesznek részt gyakorlati alkalmazásában. Hisznek benne, hogy az egész társadalom javára lesz a befogadó, tápláló légkör, ami fejleszti és kibontakoztatja tagjai egyéni képességeit. (The British Psychological Society: Statement on Inclusive Education <http://www.bps.org.uk/> letöltés ideje: 2015. 02. 02.)
- 53 A témával az előzőekben már említett Andreas Hinz és munkatársa, Ines Boban (Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg tanárai) foglalkoznak részletesen. (www.inklusionspaedagogik.de letöltés ideje: 2015. 01. 01.)

- 54 A témával többek között a Bécsi Egyetem Pedagógia Intézetének „Sajátos szükségletek és Inkluzív nevelés” Tanszéke (Department of Education – Special Needs and Inclusive Education) foglalkozik több mint egy évtizede, és az ott dolgozó kutatók előadásai, írásai rendkívül korszerűen közelítik meg az inklúzió témáját. Így a fogyatékosággal élők integrálása, inklúziója mellett fókuszban tartják például az interkulturális megközelítést, valamint a migráns és roma csoportok befogadásának kérdéskörét is. (<http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/en/inklusive-paedagogik/research-unit/> letöltés ideje: 2015. 02. 02.)
- 55 <http://inclusion.udea.edu.co> (Letöltés ideje: 2012. 02. 20.)
- 56 A cikk szerzői „ideális állampolgárként” definiálják azokat, akik megbíznak a politikai rendszerben és folyamatokban, valamint a civil szervezetekben. „Jól integrált állampolgárok”, akik pozitívan viszonyulnak a befogadó országhoz – nem csupán szolgai beletörődéssel, hanem aktív beilleszkedési és integrációs törekvéssel. (Rutkowski–Rutkowski–Engel 2014:271.)
- 57 Pedagógiai megoldást ír le Young és Davis-Russel tanulmánya, melyben olvashatunk a kulturális kompetencia fogalmáról az egyén és a rendszer szintjén is. Az egyén szintjén a fogalom azt jelzi, hogy birtokolnia kell olyan attitűdöket és viselkedést, amelyek képessé teszik a többkultúrájú helyzetekben való sikeres boldogulását. Rendszerszinten azt jelenti, hogy az intézmények képesek heterogén kultúrájú közegben eredményesen működni. A kulturális kompetencia fontos eleme az egyéni különbségek megbecsülése, értékelése, továbbá a kulturális önértékelés. Az önértékelés során az egyén képes saját érzéseit, attitűdjeit, viszonyulásait vizsgálni saját és más csoportra vonatkozóan. A tanulmány éppen ezt az önértékelésen alapuló fejesztést mutatja be. Osztálytermi szituációba ágyazva tekinti át a kulturális különbségekből adódó kommunikációs és együttműködési nehézségeket, és egy modelljavaslattal – „nehéz beszéd” problémájának feloldása a „klíma” kialakításával, majd a „kognitív” és érzelmi” disszonancia feloldása pozitív kommunikációval – segíti a pedagógusok sikeres munkáját (Young–Davis-Russel 2014).
- 58 A szerző leszögezi, hogy a pedagógusok saját interpretációjuk mentén értelmezik az inklúzió fogalmát, mely szemléletüket és módszereiket is alapvetően meghatározza. Éppen ezért tartja különösen fontosnak, hogy megtörténjen az inkluzív pedagógia újraértelmezése.
- 59 A következtetések és ajánlások az „International Conference on Education” (ICE) találkozó 48. ülésén (UNESCO Nemzetközi Oktatási Konferencia – Genf, november 25–28. 2008) születtek.

Az ajánlást a konferencián részt vevő oktatási miniszterek, a vezetői küldöttség 153 tagállam képviselőivel együtt, valamint 20 kormányközi szervezet és 25 civil szervezet tette a „Befogadó Oktatás: A jövő útja” című témához kapcsolódóan. (UNESCO 2009b:125.)

- 60 Az elmúlt években a „mit” és „hogyan” kérdéskör megválaszolására született Európában az a stratégiai megközelítés, mely a korai iskolaelhagyás problémakörét emelte fókuszba és annak megakadályozására vár el célorientált helyzetértékelést, valamint oktatáspolitikai és gyakorlati eszközöket. (Az Európai Unió Tanácsa ajánlása... 2011) „A korai iskolaelhagyás rátája az Európai Unióban hivatalosan használt definíció szerint azon 18–24 évesek arányát méri, akiknek (még) nincsen középfokú (ISCED 3 szintű, szakmunkás vagy érettségi típusú) végzettsége, és nem is vesznek részt oktatásban vagy képzésben.” (A végzettség nélküli korai iskolaelhagyás... 2013:3.) Mindez azt jelzi, hogy az uniós társadalmpolitika az inklúzió szemléletének és gyakorlatának eredményeit kívánja az egyes országokban mielőbb és mérhető módon látni – rendszerszintű tervezéssel és konkrét beavatkozásokkal. A kötet nem vállalkozik ennek az újszerű megközelítésnek az elemzésére – csak az egyes fejezeteknél utal majd rá. Azt azonban szükséges leszögezni, hogy a korai iskolaelhagyás sikeres megakadályozása az inklúzió elvrendszerén nyugszik és az inklúzió gyakorlatának segítségével lehetséges. Minél inkluzívabb a társadalom és az iskola, annál inkább prevenció, mintsem problémamegoldási tevékenységek szabnak gátat a korai iskolaelhagyásnak.
- 61 A téma rendszerszintű megközelítéséről a PISA-vizsgálatok legfrissebb magyarországi adatainak feldolgozásával és a rezilienciakutatások elméletének alkalmazásával számolt be a 2014-es Országos Neveléstudományi Konferencián Papp Z. Attila, megállapítva, hogy léteznek olyan intézmények, amelyek a tanulók kedvezőtlen társadalmi háttértényezői ellenére képesek voltak jó eredményeket elérni, vagyis reziliensnek tekinthetők. (Papp Z. Attila: A reziliens iskolák jellemzői. Debrecen 2014. 11. http://onk2014.unideb.hu/program/#ONK2014_reszletes) A reziliencia fogalma és az inklúzió összefüggéséről az „Inklúzió a gyakorlatban” című fejezet zárórészában olvashatunk.
- 62 Az inklúzió rövidebb terjedelmű modell-leírását az *Autonómia és Felelősség* című folyóirat jelentette meg 2014-ben. (Varga 2014e)
- 63 „Az oktatási rendszer egyenlőségét mérő indikátor az iskola-rendszerben megfigyelhető szegregációt méri, a többségi és a kisebbségi tanulók közötti interakciók kialakulásának valószínű-

- ségét. A szegregációs index az egyenlőség mérésének általánosan elfogadott mérőszáma, amelynek mérését az OECD és az EU indikátor-keretrendszere is javasolja.” (Varga J. szerk. 2015:130.)
- 64 A modellek a kapcsolódó széles körű irodalomból azért kerültek kiemelésre, mert különböző, de összességében mégis teljes megközelítést adnak a vizsgált témához.
- 65 A Diverse Learning Environments részletes leírására és átdolgozására vállalkozó kutatók (Hurtado et al. 1998, 2012) emelik ki a Tajfel által kidolgozott „szociális identitás”-t, illetve fejlesztésének fontosságát. A szociális identitás elmélete szerint (Tajfel 1981 id. Bigazzi 2013) az egyén célja, hogy társadalmi hovatartozása pozitívan járuljon hozzá az identitáshoz. A szociális identitás egy tudatos és felvállalt hovatartozás, valamint az ehhez kapcsolódó érzelem- és értékrendszer. Az elmélet szerint az egyéni viselkedés összetevői az interperszonális és a csoportközi viselkedés, melyek egymást áthatva jelennek meg. Vagyis a csoporttagságok befolyásolják a gondolkozást, az érzelmeket és viselkedést (Bigazzi 2013). Hurtado és munkatársai azt hangsúlyozzák, hogy az általuk javasolt sokszínű tanulási környezet alkalmas a szociális identitás tudatos fejlesztésére, mely a sztereotípiák leküzdésével egy befogadó, a sokszínűséget értéként ötvöző, közösségi szemléletű identitást alakít ki (Hurtado et al. 2012).
- 66 Az évente rendezett konferencián az egyes felsőoktatási intézmények képviselői osztják meg tapasztalataikat az Inclusive Excellence saját intézményükben végzett kiterjesztéséről. (AAC&U’s 2015 Conference on Diversity, Equity and Student Success: Assessing and Advancing Inclusive Excellence. <https://www.aacu.org/meetings/dlss/2015> letöltés ideje: 2015. 01. 14.)
- 67 Az eredeti mű magyar nyelvre ültetését fogyatékos gyermekek, tanulók inklúziójával foglalkozó hazai szakemberek készítették az eredeti kiadó engedélyével. A magyar nyelvű változat tartalmazza a hazai adaptációhoz szükséges információkat a fogalomtisztaztástól a jogi háttér tisztázásáig. A hiánypótló mű magyar nyelvű kiadványa teljes egészében letölthető. (http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index_Hungarian.pdf) Az Index 3. kiadásának magyar fordítása az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. kiadásában jelent meg 2014-ben: www.educatio.hu/pub_bin/download/tamop311_II/inkluzios_index.pdf. Emellett német nyelven is elérhető a kötet a már előzőekben bemutatott Hinz professzor által fémjelzett honlapról <http://www.inklusion-online.net/>
- 68 Ugyanebben az időszakban további olyan méltányos támogatások oktatáspolitikai megfogalmazása és gyakorlatba ültetése

- kezdődött meg, melyek a társadalmi hátránnyal küzdők sikeres befogadását célozták a közoktatás rendszerében. A későbbi fejezetben részletesen is ismertetett beavatkozások mint fejlesztések legtöbbje az Európai Unióhoz való csatlakozás után megnyíló uniós támogatási források (HEFOP, TÁMOP) segítségével történt.
- 69 A heterogenitás elvárását pontos arányok megadásával a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű tanulókra fókuszálva határozza meg a célcsoportra vonatkozó jogszabályi definíció mentén.
- 70 A tanítás-tanulás eszközrendszere között szerepel a széles körű kompetenciafejlesztés, a tanórai pedagógiai módszerek (differenciálás, kooperatív tanulásszervezés, projekt- és drámapedagógia) alkalmazása, tanórán kívüli foglalkozások sora, a multikulturális tartalmak megjelenítése, az egyéni fejlesztésre vonatkozó elvárások, a pedagógusok együttműködési formái és a sikeres továbbhaladáshoz szükséges tevékenységek.
- 71 A tanulói eredményességi mutatókat a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű diákokra vonatkozóan kéri a rendszer. A vizsgálati szempontok kiterjednek a bukás- és évismétlésmentes előrehaladásra, az egyéni fejlesztés rendszerében kimutatható hozzáadott értékre és a továbbtanulás (érettségit adó intézménybe) sikerességére.
- 72 Egy napjainkban Dél-Afrikában végzett akciókutatás szintén azt igazolta, hogy az inklúzió érdekében tett iskolai változtatások alapfeltétele, hogy az inkluzív tér pedagógusai ne csak „megvalósítói”, hanem alkotó részesei legyenek az átalakítási folyamatoknak. Ennek első eleme, hogy valamennyi pedagógust szükséges bevonni az inkluzív környezet kialakításába, mégpedig a reflektív és kooperatív tanulás szemlélete és eszközrendszere segítségével. Emellett a szerző azt is kiemeli, hogy az intézményvezetés elköteleződése feltétlenül szükséges az inklúzió mellett, és ez az elköteleződés egyben a „menedzsment” inkluzívává válását eredményezi, demokratikus vezetési módot feltételez. (Makoelle 2014b)
- 73 Az „Inklúziós Index” leírása a második dimenzió indikátorai között szerepelteti az iskola akadálymentesítésének célkitűzését, mely jelzi, hogy a modell elsősorban a fogyatékos gyerekekre mint célcsoportra fókuszál rendszerének kiépítése során.
- 74 Egy későbbi fejezetben olvashatunk arról, hogy hasonló tárgyi feltételekkel rendelkező intézményekben megfigyelhető volt, hogy az inklúzió szempontjából sikeresebbnek nevezhető iskolák ugyanazokat a tárgyi feltételeket más – nyitott és közös terek és eszközök – formájában használták.

- 75 Éppen erre a kimeneti mérhetőségre teszik a hangsúlyt „A Model for Diverse Learning Environments” (DLE) szerzői. A tanulmányban ismert kutatók foglalták össze mindazokat az elmúlt 10 évben született vizsgálatokat és elméleteket, melyek a „barátságossá” váló környezet kialakításával kapcsolatban születtek – az Inclusive Excellence elérése érdekében. Céljuk kiterjeszteni a sokszínű egyetemi klímával kapcsolatos korábbi elképzeléseket, és kidolgozni egy átfogó modellt, melynek kulcs-eleme, hogy mérhetővé teszi a diverzitással összefüggésben az egyetemi klíma, az oktatási gyakorlat és a diákok eredményeit (Hurtado et al. 2012). A tanulmány nem csak összefoglalja a vonatkozó széles körű irodalmat, hanem az elmúlt tíz esztendő tapasztalataira építve új rendszerű modellt javasol, melynek része a folyamatok mérése, értékelése.
- 76 A hazai neveléstudományban csupán marginálisan érintett a diverzitás kérdésköre. A fogalomértelmezés pedagógiai vonatkozásaiban támaszkodunk arra a néhány éve tartó kutatómunkára, melynek eredményei több tanulmányban olvashatók, és amely a neurodiverzitás alapkoncepciójából kiindulva az egyéni különbségek tiszteletben tartásával alternatív tanulási formák leírhatóságát célozza (Dezső 2014).
- 77 Az itt leírtak egyes részei bővebb formában már megjelentek különböző tudományos helyeken, a most készített változat mindezek szintézise. (Varga 2013a, 2013b, 2013c, 2014a)
- 78 Az 1994-ben megalkotott és 1998-ban életbe lépett keretegyezményt 2009-re már 39 ország ratifikálta.
- 79 Lásd 57/2002-es és 58/2002-es OKM rendeletek célcsoportjai.
- 80 A rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultság megállapításának célja annak igazolása, hogy a gyermek szociális helyzete alapján jogosult a gyermekétkeztetés normatív kedvezményének, természetbeni támogatásnak és az ingyenes tankönyvnek az igénybevételére. A rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultság megállapítását a szülő a lakóhelye szerint illetékes települési önkormányzat jegyzőjénél kérheti, ahol a támogatásra való jogosultságot 1 év időtartamra állapítják meg. Kevés kivételtől eltekintve az a jogosult, akinek családjában az egy főre jutó jövedelem nem haladja meg az öregségi nyugdíj mindenkori legkisebb összegének 130%-át (2014-ben 37 050 Ft).
- 81 <http://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-miniszteriuma/hirek/eszmecsere-a-civil-szervezetekkel-az-antiszegregacios-kerekasztalon> (letöltés ideje: 2013. 10. 28.)
- 82 Az új kategorizálás döntéshozói indoklása szerint a fogalom újraértelmezése a problémák „részletesebb, problémaérzéke-

- nyebb ismeretét eredményezi, pontosabb személyi és területi célzást tesz lehetővé a meglévő támogatásokban, szolgáltatásokban...” (T/1047 számú törvény módosításáról, 47.).
- 83 Az 1–5. táblázatok adatait Híves Tamás (OFI) gyűjtötte a KIRSTAT adatbázisból.
- 84 A legújabb előzetes adatok alapján (2014 októberi adatszolgáltatás) újabb jelentős csökkenés történt mindkét kategóriában. A HH tanulók aránya közel felére csökkent a két évvel korábbi adathoz képest, amikor még a régi szabályozó szerint történt a besorolás. Ugyanez az adat a HHH tanulók esetén 20%-os csökkenést mutat az arányokban. Vagyis a HH kategóriából jelentős létszámban szorultak ki gyerekek, tanulók, és a HHH arány is csökkent annak ellenére, hogy az állami neveltek mindannyian bekerültek e kategóriába. [Az adatokat Híves Tamás (OFI) gyűjtötte a KIRSTAT adatbázisból.]
- 85 Erre a kérdésre irányítja a figyelmet a gyermekvédelemmel foglalkozó következő fejezet.
- 86 1990. évi CIV. törvény alapján
- 87 A szakkollégium jelenlegi működéséről a későbbi fejezetekben részletesen szó lesz.
- 88 Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1 intézkedés Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatásban; Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.3 intézkedés A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai lemorzsolódását csökkentő intézkedések támogatása.
- 89 Elengedhetetlen az oktatáspolitikai szándék mellett a gyakorlati megvalósulást is vizsgálni, azonban e rövid fejezetrész erre nem ad lehetőséget. Így a felsorolás mellett megtalálhatunk több olyan hivatkozást, melyek az adott területen segítenek elmélyülni – kitérve a részletes bemutatás mellett az eddigi tapasztalatokra és fejlesztési javaslatokra is.
- 90 A programról részletes elemzést olvashatunk – beágyazva a köznevelési rendszert megelőző időszak támogatási lehetőségeinek hazai és nemzetközi gyakorlatainak bemutatásába. (Lannert 2014)
- 91 http://www.emet.gov.hu/eredmenyek/biztos_kezdet_gyerekhazak/ (letöltés ideje: 2015.02.02.)
- 92 Nem térünk ki arra a tervezett fejlesztésre, mely a korai iskolaelhagyás (early school leaving) megakadályozására jelzőrendszer és program kiépítését célozza a köznevelés rendszerében. Ennek oka, hogy a fejlesztés még tervezési, előkészítési szakaszban van, így a részletes információk még nem érhetőek el. Látható azonban, hogy az Európai Unióban és ennek következtében Magyarországon is fókuszba került az a célorientált megközelítés,

mely minden eszközzel meg kívánja akadályozni a végzettség nélkül befejezett tanulmányi utakat. Erre vonatkozóan már kormányrendeletben rögzítették a fejlesztési forrásokat, illetve a szakmai előkészítés egy része megtörtént. További részleteket ismerhetünk meg a hazai előkészítés egyik műhelyének munkájáról – a Tempus Közalapítvány korai iskolaelhagyás mérésével, nyomon követésével és a korai jelzőrendszer kialakításával kapcsolatos projektjéről (QALL [Qualification for All] – Végzettséget mindenkinek! elnevezésű) – az ezt bemutató weboldalon. <http://ok.proa.hu/kutatas> (Letöltés ideje: 2015. 04. 20.)

- 93 Forrás: www.emet.gov.hu (Letöltés ideje: 2015. 02. 08.)
- 94 www.ajp.hu
- 95 Az AJKP az 1996-ban indult Collegium Martineum szakmai tapasztalataira épített.
- 96 <http://www.kistigrisgimi.extra.hu/>
- 97 <http://www.ambedkar.hu/>
- 98 <http://htaszakiskola.hu/>
- 99 <http://www.kalyi-jag.hu/>
- 100 A rezilienciakutatás eszközszeréről egy későbbi fejezetben olvashatunk sikeres egyetemi hallgatók inkluzív környezetével összefüggésben.
- 101 A kutatást az Educatio KHT Esélyegyenlőségi Főosztálya megbízásából végezte egy kutatócsoport. A vizsgálat fókuszában az állt, hogy a gyermekvédelemben élők iskolázottságát mi jellemzi, illetve, hogy a gyermekvédelmi ellátórendszerben dolgozók milyen problémákat tudnak beazonosítani, melyek gátolják az ellátókörükbe tartozó tanulók sikeres iskoláztatását. A kutatás eredményei különböző publikációkban elérhetők (Varga 2009, Varga 2012a). A kutatásban felvett adatok (statisztikai mutatók és kérdőívek) másodelemzését olvashatjuk e fejezetben. A másodelemzés a területi különbségek feltárására fókuszál.
- 102 Egy – a korai iskolaelhagyás megakadályozását célzó projekt – keretében született az a tanulmány, mely szintén a gyermekvédelemben élők iskoláztatásával kapcsolatos kérdéseket vizsgálta, és a jelen íráshoz hasonló megállapításokat tett a vizsgált csoport veszélyeztetett élethelyzetére, alacsony iskoláztatási mutatóira, valamint a töredezetten elérhető szolgáltatásokra vonatkozóan. Az írás végén tett javaslatok többek között kitérnek e terület további kutatásának szükségességére, illetve a gyermekvédelmi rendszer javítása mellett az oktatási szektor felkészítésére a szakellátásban élők speciális igényeire. (Herczog 2013)
- 103 Az adatok forrása: Oktatás-statisztikai évkönyv 2009/2010-es szám

- 104 Nógrád megye adatait sehol nem vesszük figyelembe a nem elégséges adatszolgáltatás miatt.
- 105 Ez az összefüggés a kutatás időszakában volt releváns megállapítás, az azóta történt fenntartóváltás (állami fenntartó) valószínűleg módosította ezt a helyzetet.
- 106 Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet TÁMOP 3.1.1-11/1-2012-0001 számú projektjének részeként bízta meg a Pécsi Tudományegyetem kutatócsoportját, hogy 2014 első félévében végezzen országos kutatást. A kutatás arra kereste a választ, hogy mely iskolák hátrányos helyzetű, cigány/roma és migráns tanulói eredményesebbek, és milyen tényezők befolyásolják az iskolai sikerességüket, illetve milyen iskolai tényezők mentén azonosítható be a lemorzsolódás és korai iskolaelhagyás. Ezen belül különös figyelmet fordított a kutatás arra, hogy árnyalt képet adjon arról, hogy a különböző tanulói összetételű iskolák számára miféle tanári attitűd, felkészültség és egyéb támogatási forma segíti leginkább a hátrányos helyzetű tanulói csoportok lemorzsolódásmentes és sikeres iskolai előmenetelét. A kutatás továbbá képet szeretett volna kapni arról, hogy milyen további szakmai és pénzügyi segítségre, felkészültségre lenne szükségük a pedagógusoknak a hátrányos helyzetű és roma/cigány diákok körében végzett sikeres tanári munkához. Emellett a vizsgálat feltárta a vizsgált iskolák infrastrukturális helyzetét, szociokulturális beágyazódását a köznevelési rendszer többi iskolájához viszonyítható módon.
- 107 A következő kutatásban a hátrányos helyzet fogalma alatt a jelenleg érvényes, gyermekvédelmi törvénybe foglalt kategorizálást értjük, ahogy ezt az előző fejezetben részletesen leírtuk.
- 108 A kutatás most olvasható részének változata megjelent az OFI által kiadott tanulmánykötetben (Varga 2015).
- 109 A magyarországi helyzet ismertetésekor alacsony arányuk miatt nem térünk ki migráns tanulók kérdéskörére, nem vitatva, hogy nemzetközi szinten napjainkban fókuszban lévő téma társadalmi és iskolai inklúziójuk. Csak megemlíjtjük, hogy születtek olyan hazai elemzések, melyek a magyarországi helyzetüket vizsgálják fókuszálva az iskola által nyújtott befogadó oktatásukra, mely számtalan diszfunkciót mutat (Végh 2014).
- 110 Az SSI-t nem univerzális értéként tekintjük, hanem jelen formájában arra alkalmas, hogy a vizsgálathoz a mintában lévő intézményeket kategorizálva tudjuk vizsgálni.
- 111 A számítások a kutatásban részt vevő intézményvezetők által a kérdőívben megadott intézményi adatok szerint történtek.
- 112 A továbbtanulókat így tehát két csoportra osztottuk: érettségit és nem érettségit adó intézményben továbbhaladóokra. A két

csoport tanuló-összesenjét 100%-ként kezelve, egyszerű %-os arányban határoztuk meg a két csoportot, majd összevetettük, hogy milyen különbség van a kétféle képzésben előrehaladók között. Ugyanígy arányosítottuk és vetettük össze az országos továbbtanulási adatokat is. Az így kapott két számot (vizsgált iskola jellemzője és országos adat) egymáshoz arányosítva egy olyan általános intézményi mutatót kaptunk, amely azt jelzi, hogy valamennyi tanuló vonatkozásában milyen a továbbtanulás az országos átlaghoz képest. Az „1” alatti érték az országos értéktől való elmaradást, míg az „1” feletti az országos átlag meghaladását jelzi.

- 113 Az intézményen belül alkotott három tanulói csoport (nem hátrányos, hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű) továbbtanulási adatait külön megvizsgáltuk. Érettségit és nem érettségi adó intézményben továbbtanulóokra bontottuk az egyes csoport tagjait százalékosan. A számoláshoz a sikeresebb előrehaladást mutató érettségit adó intézményben való továbbtanulási százalékos arányt használtuk: megszoroztuk a nem HH tanulók esetén „1”-gyel, HH tanulóknál „2”-vel és a HHH diákok esetén „3”-mal. Ezzel az önkényesen vett szorzóval (állandóval) azt kívántuk (hang) súlyozni, hogy a sikerességi index kiemelten mutatja az érettségit adó intézménybe való előrehaladást a hátrányos helyzetű tanulók esetén is. Az állandókkal szorzott és eredményül kapott 3 számot összeadtuk, és egy olyan értéknek tekintettük, amely, ha minél magasabb, akkor annál inkább jelzi, hogy az adott intézményben a hátrányos helyzetű tanulók is magasabb iskolafokon tanulnak. A továbbtanulás alapján kapott két mutató összesorzása után kapott érték tehát megmutatja, hogy az országos átlaghoz képest, illetve az iskolán belül milyen eltérések vannak: minél magasabb a szám, annál sikeresebben tanulnak tovább a diákok, beleértve a hátrányos helyzetűeket is. A kapott számok tehát arra alkalmasak, hogy jelen kutatásban a vizsgálati szempontoknak megfelelően csoportosítani tudjuk a bevont intézményeket.
- 114 A vizsgálatba bevont azon intézmények, melyek nem kerültek be az SSI elemzés mintájába az intézményvezetői kérdőív nem elégséges kitöltöttsége miatt, a meglévő háttérváltozók alapján nem térnek el jelentősen az elemezett intézményi köről. Hasonló arányban vannak köztük városi és kistelepülési iskolák és szintén egyenletes az eloszlásuk Magyarország régióiban – felül-reprezentálva a hátrányos helyzetű térségekben.
- 115 Ezt a megállapítást megerősíti a településhátrány napjainkban megfigyelhető összetevőt, illetve a kistelepülések lakosságának stratégiáit szemléletesen bemutató tanulmány (Feischmidt 2012).

- 116 A tanári attitűd és az inkluzív nevelés összefüggéséről olvashatunk az elmélet és a gyakorlat – sajátos nevelési tanulóokra vonatkoztatott – bemutatására egyaránt vállalkozó tanulmányban, mely megerősíti, hogy a befogadó szemlélet nélkülözhetetlen (Némethné Tóth 2009).
- 117 „Nincs túlkoros gyerekünk, se a felsőben, se az alsóban, tehát igyekszünk mindenféle olyan egyéni foglalkozást vagy bármit megtenni. Ez megmaradt, megmaradtak a fejlesztő órák, így van, ezeket megkaptuk, és a pedagógusok ezt nagyon jól tudják kezelni. Minden gyerekünkről van egy mappánk, amiben mindenféle egyéni foglalkozások, mindenféle mérések, ez igazából a nyomon követés. Hogy honnan indul meg hova jut el, az nem csak a három H-s gyerekeinkre fontos. És ebben, hogyha nem érik el azt a szintet, amit kell, akkor mindig el kell készíteni a pedagógusnak, hogy a következő időszakban milyen fejlesztést akarok velük vagy vele elvégezni, és utána ezt a fejlesztést értékelnie kell.” (Forrás: vezetői interjú 1. – „Sikeres” intézményi SSI)
- 118 „Elégedetlenek vagyunk alapvetően. Azt látjuk, hogy ezeknek a családoknak a többségében a szülők otthon vannak, mert munkanélküliek vagy más problémáik vannak, mégis nagy átlagban kevesebbet vannak az iskolában, mint a nem 3H-s diákok szülei. Éppen ezért a 3.8-as pályázatnak az egyik célkitűzése a szülők megnyerése és a tanodának is az egyik legfontosabb célkitűzése. Az egyik legnagyobb munkánk, hogy ezt az együttműködést javítsuk a szülőkkel. Több programra hívjuk őket. A hagyományos fogadóóra, szülői értekezlet látszik, hogy nem működik igazán. Más megközelítésre van szükség.” (Forrás: vezetői interjú 20. – „Sikertelen” intézményi SSI)
- 119 „Itt voltak a helyszínen például a hatékony és professzionális tanulói megismerés képzés, akik később érkeztek fiatalabb kolléganők, ha jól emlékszem Budapesten végezte a drámapedagógia tréninget, hiszen ő nem vehetett részt ebben. Mi össze szoktunk ülni, módszertani börszét vagy pedig megbeszélést tartunk, ezekkel a módszerekkel kapcsolatosan és átadjuk egymásnak a jó ötleteket. Vagy ki, mit talál interneten böngészve, keresgélve. Most, hogy jobban le vannak terhelve a tanárok, szinte egyáltalán nem tudunk hospitálni.” (Forrás: vezetői interjú 6. – „Haladó” intézményi SSI)
- 120 A Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete 2013-ban indította el hagyományteremtő céllal az évente megrendezett konferenciát (www.kompetenspedagogus.hu letöltés ideje: 2015.02.06.).

- 121 Varga Aranka: Hogyan legyek inkluzív pedagógus? című előadás
- 122 A fejezetben leírtak – rövidebb formában – megjelentek a Horizontok és dimenziók című tanulmánykötetben (Varga 2014c).
- 123 A kooperatív tanulásszervezést mint inklúziót támogató eszközt már tárgyalták azok a kutatók, akik a kilencvenes években foglalkoztak a kooperáció elméletével és gyakorlatba ültetésével. (Sapon–Shevin–Ayres–Duncan 1994) Írásukban sorra vették a kooperációt inklúziós szempontból, azt taglalva, hogy milyen módon segíti ez a kidolgozott rendszer – heterogén közegben – valamennyi diák sikeres részvételét. A tanulmány elsősorban a speciális igényű (special needs) diákokra vonatkozó reform támogatására született, és magában foglalja az osztálytermi tanulói együttműködések mellett a pedagógusok kooperációjának szükségességét is.
- 124 A MOZAIK módszer tanári lépéseit így foglalták össze az 1970-es években Aronsonék:
- Az osztályba járó diákokat olyan öt-hat fős csoportokra osztjuk, melyek heterogének a képesség, a nem és az etnikai hovatartozás tekintetében. Az órai feladatot szétosztjuk annyi részre, ahány fős a csoport. Minden csoporttag a szétosztott feladatból egy-egy részt kap, amin először önállóan dolgozik. (A részek egymásra épülnek, és mennyiségükben eltérhetnek, vagyis lehetőséget adnak a differenciálásra.) Az önálló munka után egy asztalhoz ültetjük azokat, akik azonos témán dolgoztak, ez lesz a szakértői csoport (expert group). Ezeknek a csoportoknak adunk időt arra, hogy egymást segítve megvitassák az önállóan már feldolgozott feladatrészt, és felkészüljenek a bemutatására. A közös (szakértői) felkészülés után minden diák visszaül az eredeti csoportjába, vagyis abba, ahol csak ő ismeri az egyedül a szakértői csoportban feldolgozott tématerületet. Megkérjük a diákokat, hogy csoportjuknak ismertessék a feladatot, miközben a többiek kérdeznek, jegyzetelnek. Mindeközben tanárként csoportról csoportra járva nyomon követhetjük a megvalósítást. Ha valamennyi diák elmondta a feladatát, olyan számonkérést alkalmazunk, amiben a teljes tananyag szerepel. Így a diákok átlátják, hogy saját sikerük nem képzelhető el a másik hozzájárulása nélkül. Az is világossá válik számukra, hogy bár a munka játékos volt, az eredménye mégis mérhető (www.jigsaw.org).
- 125 A Johnson testvérpár és munkacsoportjukba tartozó kutatók 5 alapelvet írnak: Positive Interdependence, Face-to-Face Promotive Interaction, Individual Accountability, Interpersonal And Small Group Skills, Group Processing. (Johnson–Johnson–

- Holubec 1991) Másik mérvadó kutató – Kagan – négy alapelvelet határozott meg: Positive Interdependence, Individual Accountability, Equal Participation, Simultaneous Interaction. (Kagan 2001) A kagani alapelvek magyar megfelelői – építő egymásrautaltság, egyéni számonkérhetőség, egyenlő részvétel és párhuzamos interakciók – terjedtek el a magyarországi szakirodalomban és szaknyelvben, köszönhetően a hazai követők fordítói tevékenységének. Arató–Varga 8 alapelvvvel dolgozik, melyek építenek az előző két szerzői csoport munkásságára – annak továbbgondolásával. (Arató–Varga 2012a)
- 126 Az alapelvek közül az a négy került kiemelésre, amely a legtöbb kutatónál szerepel, és megnevezésükben az Arató–Varga-féle terminust találhatjuk.
- 127 A mozaik technikát kipróbáló austini tanárok azt a következtést vonták le, hogy könnyű ezt a technikát alkalmazni, és élvezték a vele való munkát. Emellett a mozaik alkalmazható más tanítási stratégiákkal együtt: akkor is működik, ha csak néhány órában használják. Aronsonék pedig úgy látták, hogy a mozaik (jigsaw puzzle) módszer alkalmazása két területen is hat. Megtanítja a fiatalokat, hogyan kontrollálhatják saját impulzusait, és hogy miképp működjenek együtt másokkal annak érdekében, hogy az egymás közti konfliktusait barátságban oldják meg. Olyan tanórai élményt alakít ki, amely inkább együttműködésen, mintsem versengésen alapul, és amely arra motiválja a diákokat, hogy megtiszteljék másokat a figyelmükkel, hogy segítsenek és törődjenek egymással, és az interaktív tanulási folyamat során sikeresek legyenek mindannyian (Aronson–Patnoe 2011).
- 128 A vizsgálatot akciókutatásként értelmeztük, hiszen azt szerettük volna megtudni, hogy az egyetemi képzés bemutatott lépéssorozata milyen hatást ért el a résztvevő pedagógusokban. A kutatás részletes ismertetése, eredményeinek bemutatása tanulmány formájában történt (Varga 2013e).
- 129 A szakkollégium diákjai körében több vizsgálat is megvalósult az elmúlt időszakban, melyek eredményeit összefoglaló írások jelentek különböző pedagógiai szaklapokban (Varga 2013c, 2014b, 2014d). Ezek az írások kerültek egy szára fűzve – némi- leg átdolgozott formában – jelen kötetbe.
- 130 OM – Phare Program 2002–2003. „A halmozottan hátrányos helyzetű, elsősorban roma fiatalok társadalmi integrációjának támogatására”.
- 131 Gandhi Gimnázium, Amrita OBK Egyesület, Collegium Martineum, Faág BK Egyesület, Khetanipe Egyesület.

- 132 A szakkollégiumi „évtized” főbb tevékenységei: roma/cigány tárgyú filmklub szervezése a pécsi egyetemisták számára, közösségi tér kialakítása és fenntartása a szakkollégistáknak, szemeszterenkénti romológia szakest megvalósítása, „Esélyegyenlőség a felsőoktatásban” tematikájú kutatás, konferencia, kiállítás és kiadvány létrehozása, önkéntesség roma közösségekben, felsőoktatásba lépő roma/cigány hallgatók mentorálása stb.
- 133 Roma Szakkollégiumok támogatása – TÁMOP 4.1.1.D
- 134 <http://www.wlislocki.tamop.pte.hu/> (letöltés ideje: 2015. 04. 12.)
- 135 A szakkollégiumot támogató TÁMOP pályázat keretében negyedévente megjelenő Romológia folyóirat, valamint a konferenciakötetek nyújtanak ehhez tudományos keretet.
- 136 Faág Baráti Kör Egyesület, Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium, Khetanipe Egyesület, Szá má da noj Egyesület, Szent Márton Caritas Alapítvány.
- 137 Itt mondunk köszönetet Schaffer János közösségítér-vezetőnek és Oláh Anita demonstrátornak a segítségért.
- 138 „Talpra kell állnom és meg kell mutatnom magamnak és mindenkinek, hogy képes vagyok használni a tudományos szavakat, amelyeket tanultam, és szeretnék büszke lenni a diplomámra, és nem úgy kimenni az egyetemről, hogy »elvégeztem«, hanem szeretném tartalommal is megtölteni az éveket.” Egy szakkollégista a tudományos munkáról.
- 139 www.romologiafolyoirat.pte.hu
- 140 Híves-Varga Aranka–Schäffer János (szerk. 2004): Ablak a világra – tanulmánykötet. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék–Wlislocki Henrik Szakkollégium, Pécs.
- 141 A kérdőívek feldolgozásában Kőszegi Sándor szakkollégista segített, köszönet érte.
- 142 „Izgalmas volt látni, hogy mennyire különbözőek a reklámok a fiú és lány mosdóban.”
- 143 „Az volt jó, hogy olyan beás mesét gyűjthettem, ami még nem volt leírva sehol.”
- 144 „Hasznos volt megtapasztalni, hogy az előre eltervezett kérdéseket nem értették az interjúalanyok, így közben kellett újrafogalmazni őket.”
- 145 „Tanulságos volt a csoportban dolgozás, mert nem mindenki egyformán vette ki a részét a munkából.” „Nehéz volt a csoportkutatásunkban összehangolni a találkozókat, közös kutatási alkalmakat, mert mindenki másként volt elfoglalva az egyetemen.”
- 146 A kutatásban részt vett Raýman Julianna szociálpszichológus, aki a reziliencia fogalomkörének feltárását és az életútinterjú pszichológiai szempontú elemzését végezte.

- 147 E kötettel egyidőben jelent meg az Erdélyi Társadalom című szakfolyóirat tematikus száma (2015/1. szám), melynek tanulmányai a reziliencia kérdéskörét járják körbe elsősorban társadalomtudományi szempontból. A továbbiakban található utalásokat az egyes cikkekben foglalt tartalmakra – illetve jelen írás vizsgálati fókuszához.
- 148 A reziliencia gyakran használt szinonimája a lelki ellenálló-képesség vagy rugalmasság, amely illusztratív kifejezésként az egyén, csoport vagy közösség nehézségeket és azok káros következményeit megelőző, minimálisra csökkentő, illetve legyőző képességére utal (Grotberg 1996 in Ceglédi 2012).
- 149 Az egyén belső minőségére koncentráló kutatások nem feltétlenül zárják ki a külső tényezők dinamikus hatását a rezilienciára, hanem mindössze a vizsgálataik kiindulópontjaként és központi témájaként egyéni jellemzőkre helyezik a hangsúlyt. Ilyen elméletek például a reziliencia pszichobiológiai megközelítése (Feder et al. 2010), a gének és környezet irányvonal (Lemery–Chalfant 2010), illetve a kognitív, affektív és viselkedéses irányvonal (Mayer–Faber 2010, Skodol 2010, Rafaeli–Hiller 2010).
- 150 A családi környezet szerepéről olvashatunk egy rövid írást, mely körbejárja azokat a családi hatásokat, melyek mentén az egyén reziliens, adaptív viselkedése kialakul, vagy éppen „csorbát szenved”. (Fekete 2015:163.) A szerző kitér az anya–gyermek, majd az apa hatására, illetve a szociális szerveződések hatására is.
- 151 A devianciák közül a szakirodalom kiemeli a következőket: a szülők pszichiátriai problémái, szenvedélybetegsége, a családon belüli erőszak, kriminalitás.
- 152 A belső rizikó- és protektív faktorok jellemzésére nem kerül sor a jelen tanulmány irányultságára tekintettel. Ezen tényezőkről való értekezés olvasható például Rutter (1988), Benard (1995), Sugland–Zaslow–Nord (1993) írásában.
- 153 Az áldozat okolása egy olyan stratégiát jelent, amelyben az egyén/csoport hibáztatására és felelőssé tételére kerül sor saját helyzetéért, anélkül, hogy a helyzet kialakulásának kontextuális – pl. társadalom-gazdasági – okainak figyelembevétele megtörténne. (Ryan 1974 in Arató 2012)
- 154 A reziliens csoportba sorolt szakkollégisták mindannyian szociálisan hátrányos helyzetűek és jórészt roma/cigány közösségből érkeztek. A különböző karokon és szakokon tanuló diákok közös jellemzője, hogy részt vesznek a WHSZ inkluzivitást erősítő komplex programjában. (Varga 2014a)
- 155 Több kutató is felhívta rá a figyelmet, hogy a szociális helyzetből adódó hátrányokat tovább súlyosbítja a valamely kisebbsé-

ségi csoporthoz való tartozás az ehhez társuló negatív társadalmi előítéletek miatt (Cserti Csapó–Orsós 2013, Neményi 2013). E hátrányokról többek között Perez és mtsai (2009) is írtak a reziliencia vizsgálati kontextusában, amelyben az iskolai karriert veszélyeztető főbb rizikótényezőkként az alacsony szocioökonómiai státuszt és a valamely kisebbséghez tartozást emelték ki. Éppen ezt hangsúlyozza az „interszekcionalitás” fogalomköre és elemzési eszköze, mely segítségével a különböző társadalmi egyenlőtlenségek (etnikai, gender- és osztályhelyzet), a velük kapcsolatos elnyomások és diszkrimináció egymásra hatása vizsgálható (Nagel–Asumah 2014).

- 156 A kutatással egy időben született az a tanulmány, mely a rezilienciára mint a „közösségi túlélés előfeltételére” tekint a romák esetén. (Györbíró és mtsai 2015:119.) A tanulmány roma szakkollégiumokat vizsgálva azt előfeltételezi, hogy ez az intézménytípus képes kinevelni egy olyan roma értelmiségi réteget, akik közösségük hátrányos csoportjellemzőjét képesek megváltoztatni. Az írás abból a szempontból is érdekes, hogy a reziliencia fogalomkörét nem egyéni, hanem csoportszintre helyezi, részletezve, hogy a tartósan hátrányos helyzetűek számára – kiemelve a roma közösségeket – miért hatványozottan fontos a reziliencia kialakítása. A 8 megkérdezett roma egyetemista válasza szerint a vizsgált szakkollégium szolgáltatásaival hozzájárul a diákok sikeres iskolavégzéséhez és társadalmi kérdésekre érzékenyítésükhöz.
- 157 Reziliens az a tanuló, akinek az életében olyan hátrányok – rizikótényezők – vannak, amelyek alapján kedvezőtlen kimenetelű iskolai pályafutás lenne várható, és amelyek jelenléte ellenére mégis sikeres tanulmányi előmenetel bontakozik ki (Perez et al. 2009, Masten 2008).
- 158 A kontrollcsoport tagjaiból 8 fő magas és 8 fő közepes szocioökonómiai státuszúnak mondható a szülei iskolai végzettsége, foglalkozása és keresete alapján.
- 159 Az egyetemi hallgatók 21–31 év közöttiek, és BA, MA, PhD, illetve osztatlan képzésben résztvevők.
- 160 Az életútinterjú strukturális felépítése szerint tartalmazott egy rövid bemutatkozást, a családi háttér ismertetését és a jelenlegi iskolai státuszig való eljutás történetét.
- 161 A szerző roma diplomások körében vizsgálja, hogy az oktatási intézmények sokszor szelektív és diszkriminatív hatása ellenére a vizsgált csoport tagjai miként tudtak a mobilitás útjára lépni. A szerző sokféle kérdésfelvetését reziliens személyek életútját elemezve kívánja megválaszolni. Az írás elsőként a vizsgált csoport iskolai előrehaladásának akadályait veszi számba, majd

- megállapítja, hogy a reziliens személyek közös sajátossága bizonyos kompetenciáik kialakulása. Ezek közül kiemelkedik a kockázatvállalás, illetve a kudarcos helyzetekben az új megoldások keresése, melyek mindegyike a felismert mobilitási úton való előrehaladást célozza. Kitér a család és az iskola kapcsolatára is – itt elemezve az identitás megerősödésének fázisait, mely szintén a reziliencia kialakulását jellemzi. (Máté 2015)
- 162 Itt mondunk köszönetet Forray R. Katalinnak, aki a kutatásunk reziliens csoportjával készített életútinterjúit másodelemzésre számunkra átadta.
- 163 A narratív tartalomelemzésben elfogadott szempontrendszer az élettörténeti elbeszélésekben felbukkanó szereplők vizsgálata, mivel cselekményfunkcióikból (esetünkben támogató vagy hátráltató) pszichológiai funkciójukra (például biztonság) lehet következtetni (László 2005, Péley 2002).
- 164 Az inkluzivitás esetében a befogadó vagy kirekesztő környezet a benne foglalt személyek viselkedése, a környezetre adott választai által töltődik fel tartalommal. A reziliencia fogalmi köre szerint definiált külső tényezők között fellelhetőek olyan egyének/csoportok, akik akár rizikó-, akár kompenzáló faktorként foglalhatnak helyet az elbeszélő életében.
- 165 A 8 kód meghatározásánál ügyeltünk arra, hogy azok illeszkedjenek mind a reziliencia, mind pedig az inkluzivitás elméleti rendszerébe, melynek megfelelően egyrészt a hátráltató szereplők kategóriáit a két megközelítésben megjelenő releváns elemek szerint osztottuk fel. Továbbá az alkategóriák szereplőihöz olyan cselekmény- és pszichológiai funkciókat rendeltünk, amelyek a két elméletben reprezentálják a külső tényezők milyenségét.
- 166 Az ATLAS-ti programban a 8 szuperkód – hátráltató család/kortárs közösség/iskola/külső szervezetek, támogató család/kortárs közösség/iskola/külső szervezetek – mentén végzett kódolás eredményeiből relatív kódszógyakoriságot számoltunk.
- 167 Erre a fejlett – mobilitást célzó és azért cselekvő – többféle kompetenciára („megküzdési képességre”) utal a már idézett reziliencia és identitás összefüggéseit taglaló tanulmány. (Máté 2015)
- 168 Masten tanulmányában kiemelte, hogy a rizikófaktorokat a protektív faktorok képesek ellensúlyozni, és vizsgálatai alapján a protektív faktorok egyik legfontosabb színterének az iskolát nevezte meg. (Masten 2008)
- 169 Felvetődött az elemzés során az is, hogy érdemes lenne újabb kontrollcsoportként olyan fiatalokat is vizsgálni, akik a jelen vizsgálat „reziliens” diákjaihoz hasonló társadalmi háttérrel, azon-

ban sikertelen iskolai pályafutással rendelkeznek – vagyis „nem reziliensek”. Eseteik segítségével be lehetne azonosítani, hogy az inklúzió hiánya, töredezettsége miként gátolja a reziliencia kialakulását. A bemutatott kutatásban elsősorban azért nem vállalkozott ennek a „nem reziliens” csoportnak a megkérdésére, mert a vizsgálat egyetemistákra fókuszált, míg a „nem reziliens” csoportnak éppen az a sajátossága, hogy nem jut el az egyetemig. Ezzel összefüggésben nem lehetett feloldani azt a dilemmát sem, hogy vizsgálatban az életútinterjúk elemzése iskolai fókusszal történt, míg éppen ez a szál (iskola) szűnik meg a „nem reziliens” diákok esetén – így esetükben más kutatási eszközt lenne szükséges választani.

- 170 A vizsgált reziliens diákok számára jelenleg éppen az a szakkollégium jelenti a támogató környezet „magját”, melynek tagjaként kapnak komplex, közösségbe ágyazott támogatást. Így a bemutatott kutatás a reziliencia és inklúzió összefüggéseinek feltárása mellett azt is bizonyította, hogy a több szempontból vizsgált pécsi szakkollégium valóban hordozza az inklúzió jellemzőit.

The theory and practice of inclusion

Starting points

In this publication I will intend to present the theoretical foundations and practical experience of inclusion and cooperation. I will rely on the research that I have been conducting for the past five years, and my publications that aimed at presenting my research results set into the framework of the latest scientific literature. This volume wishes to contribute with a synthesis to the internal and international attention to the different cases of inclusion. I would like to introduce the theoretical approaches and practical examples selected in the book with the new interpretation of a 400-year-old fable. Considering the story from a different angle might hopefully help us to realize that new approaches may open new horizons. Let us recall the fable now!

„Once upon a time the fox invited the stork for dinner. The fox prepared a delicious dinner. When the stork appeared, it made a surprised glance at the table. On the flat plate there was a steaming soup, its tempting odour filled the whole room. However, it was impossible for the stork to reach for the delicious meal with his long, thin beak, so it had to leave with an empty stomach. Thank you for your invitation, let me invite you as well, he said to the fox on leaving. Come to me for dinner tomorrow in the evening. The fox happily accepted the invitation. The stork was busy in the kitchen all day and its dinner was maybe even more enticing than that of the fox. The fox could not wait for the delicious food, but now it was his turn to be astonished at the sight of the beautifully laid table. The stork put the food in front of the fox in a long-neck bottle and wished good appetite. The fox tried from the left, tried from the right, but could not reach the food while the

*stork was merrily consuming the content of the bottle.
So now the fox remained hungry.... (La Fontaine: The
Fox and the Stork)*

The story of La Fontaine has been carrying the message since our childhood about the one who plays a dirty trick, and then he himself is tricked. The story and its interpretation are combined, and its meaning leaves no room for doubt, it is taken for granted.

However, if we wish to change the traditional interpretation, we need to step out from the well-known interpretational framework and view the story from a different angle. As a starting point of the new approach, we should refute the presumption that the cunning fox was not inviting the stork sincerely, with good intentions for dinner. So, let us suppose that during the preparations it did not even come to the mind of the fox that the stork would not gain access to the offered food. If we start our story with dumping the original interpretation, we may assume that the fox offered its best food on its best festive plates to the stork.

The story surely seems completely different now. The ungrateful stork did not appreciate the generous gesture of the fox, so instead of adapting to the situation rapidly, it sought for revenge immediately. Considering it a bit deeper, we may also state that it is also true that the fox should have also observed that the stork was apparently not enjoying the situation and clearly suffering. Why not changing the plates, especially seeing the helplessness of the stork? The fox might not have realised the problem in the eagerness of hosting. To continue the story, let us suppose that the stork did not have any revengeful concepts in its mind either. It just wished to give back the invitation, and it did all the best in its way. Hopefully, these ideas have helped us forget about the traditional interpretation.

The new moral of the story is completely different. The fox and the stork both tried their best, behaved openly and cooperatively, but they failed to find the means that would have helped the other take advantage of the offered opportunity. So the chance was given to have a wonderful dinner together,

even on two occasions, but the access to the tasty food was restricted to one of them on both occasions. We might say that all is OK, they should eat separately and then noone takes offence. Well, and then how about two types of plates or teaching each other to eat from the other plate while eating together?

I may have tried to approach the topic of my book from a bit far. On the one hand, I wished to point out that the approach of inclusion presumes that we decline our commonly accepted, traditional interpretations and seek for new ways of understanding. On the other hand, striving for mutual acceptance is a bit similar to the way that the fox and the stork would have to go through in order to be able to feat together happily.

I will dedicate the first chapters of the book to survey the new viewpoint essential for inclusion in its components, historical development, theory and increasing areas of practical interpretation. This way I would like to facilitate the change of viewpoints that was also necessary in the story of the fork and the stork.

After this I will present examples where implementation of inclusion seems indispensable, or inclusion exists in reality. These concrete cases show how the actions of inclusion or the lack of these might reflect upon the life of an individual or a community. I hope the readers will add the examples of their own.

The chapters of the book

The volume consists of three main parts. The first chapter revolves around the notion of inclusion in its historical and international context. We will come to understand the approach and its appearance in the educational environment through the interpretational framework of equal opportunities. This will be followed by an attempt at providing a descriptive model of inclusion. We will use the detailed system of input, process and output based on other research models of inclusion. The first two chapters serve as the foundations of the practical examples discussed in the third chapter. The writings

of the three main chapters appear as independent topics and complement each other.

The aim of the first study is to provide a solution to the problem of the professional debate concerning the lack of clarified notions and the resulting misunderstandings. The introductory thoughts list the most important notions in connection with the topic of equality, thus providing a 'common language' that will help us in discovering the issues related to the topic. We will be able to observe the differences between the notions of equality and equity both legally and content wise. As a hint, the chapter will briefly touch upon the issue of inequality in education, referring to the conclusions of both Hungarian and international educational sociology theories and researches. Among the theories, in addition to the mechanisms of the reproduction of social inequality in schools, the system of bicultural socialisation and the multicultural movement will provide the foundations for solutions to the issues of inequality in a school context. The presented theories will be connected to everyday practice through the context of effectiveness, efficiency, equity. I will treat these notions at system-levels and in the framework of an international testing context (PISA). In addition, there will be some short statements about the Hungarian education system published in the study on the situation of the Hungarian public education („Jelentés a magyar közoktatásról”)

In the following parts the historical development of the interpretation of inclusion in different countries will be treated, with particular reference to their common points. The guidelines of the 'Education for All' movement that started in 1990 will set this into a system. A new approach will be observable in the focus of the interpretations. This will go beyond the first definition of inclusion that referred primarily to the integrative education of handicapped people. The new interpretation aims at presenting that process of expansion, due to which in our days inclusion means mutual acceptance in the whole society.

Our next step will be a topic-related scrutiny of the educational system in various countries. Touching upon the development of the integrative education of handicapped learners as

a theoretical and practical starting point, we will come to understand the precise content and expanded interpretation of the presently used notion of inclusive education. It will be salient that inclusive education these days primarily means the adaptation and rearrangement of the school environment according to the requirements of inclusion. This situation is due to the expansion of the target group and the expanding scope of the more and more precisely defined successful institutional interferences. The development of content is apparent from the historical overview and it shows those components of the educational context that we will be able to observe in the structure of a model in the upcoming chapters.

All this will be supplemented by the thoughts of a collection of studies that will present diverse life situations showing various kinds of inequality in different parts of the world. Some studies reveal present day examples of classic situations of inequality, others offer system-level or socio-philosophical analysis. New approaches are also presented, inequality is given a global interpretation in the context of relations between cultures, countries and continents. In addition to the descriptive parts, the studies also hint at solutions to the presented problems. This supplementary overview also intends to emphasize how widely the concept of inclusion could be used so as to tackle various cases of inequality.

The following chapter will further analyse the previously defined notion of inclusion as a theoretical framework. We will interpret the notion at process- level in order to make it suitable for an equality-based analysis and assessment of everyday actions. At the same time it aims at facilitating the establishment of an inclusive environment with defining clear-cut requirements. The points of analysis are based on the inclusive models in education that are founded upon the theory of equality. It considers inclusion as a never-ending process of development and describes the structural parts of the process. It pinpoints the input criteria of implementing mutual acceptance and the necessary conditions of maintaining it. It defines what could be viewed as successful realisation at different points of the process. The three points of input, process and output are suitable for supporting the quality control of

inclusive developments. The system description provides the foundations for the further steps that will outline the structural requirements, content horizons and social actions that would be necessary for embedding inclusion.

The third part of the volume is a collection of relevant practical examples of inclusion. The selection will range from the appearance of legal and political regulation to those forms of successful implementation that proved to be scientifically recognised as well. However, situations of inequality due to the lack of inclusion will also be shown.

Firstly, we will be able to study the approaches of the Hungarian educational policy to the target group of socially disadvantaged children, then we will get acquainted with the problems of legal codification. Connected to this, there will be a presentation of macrostatistical data on the changing numbers of disadvantaged and multiply disadvantaged children. An analysis of the services provided for the examined group and the history of the educational policy in the past twenty years will complement the topic. Finally, we will show those measures of the Hungarian educational policy taken in the past ten years that aim at helping underprivileged and/or roma/gipsy children/learners. This study will list the currently existing programmes and services in the context of inclusion, showing this way the legal background towards implementation.

In the second part we will see the chances of equality and social inclusion of a less represented special group of children, the children living in state care. We will also consider their level of schooling. This is a hot issue, as all children living in state care came under the category of multiply disadvantaged children according to the new categorization introduced by the new Law on Public Education in 2013. The included study will not only present a view on the social services, but will also discuss what types of action are needed on the part of the educational sector in order to provide the social inclusion of those brought up without families.

The next chapter will use the model of inclusion described in the second chapter as a lacmus paper. A complex study with focus on inclusion investigated the results of underprivileged and roma/gypsy learners of primary schools and the factors of

learning environment. It has been proven that there is a direct correlation between the level of development of the inclusive environment and the learners' success. The educational institutions involved in the investigation and capable of showing learners' success are models, the practical examples of implementing inclusion. The results of the study also provide evidence for the fact that inclusion is not only a social idea appearing at the theoretical and strategical levels, but a concept with measurable results in its practical implementation.

The fourth part of this chapter will give a short summary of the socio-psychological approach of cooperation, which is a part of the theoretical background of inclusion and at the same time a practical tool of providing inclusive environment. I will emphasize that the inclusive environment based on cooperation implies many-sided mutual relations; it covers the whole community of teachers and learners. I will mention the results of a study that investigates the topic-related experience of teachers participating in a higher education training. This will prove that the approach of inclusion supported by methodical tools brings success both to learners and educators.

The final chapter investigates the topic of inclusion in the area of higher education. We will rely on the concept of Inclusive Excellence (this also started from a context of higher education). Based on the theoretical approach of other models of social acceptance we will analyse the Wlislöcki Henrik Student College of the University of Pécs and its underprivileged roma/gypsy members. According to the results of the first investigation the institution strengthened its characteristics of inclusivity during its existence of 15 years and aims at offering more and more inclusive systems of services for the 30 disadvantaged students with mostly roma/gypsy origin who are members of the institution at a time.

The second study provides a spectacular view on the ways of involvement in scientific research. Its results prove that with appropriate means it is possible to provide inclusion in the scientific segment as well.

The third study analyses the lifepath interviews of the examined college members using the psychological notion of resilience. In the light of the presented studies it is clearly seen

how the resilience levels of the college members depend on the inclusive environment. This emphasizes how the implementation of inclusion contributes to the successful schooling.

The final part of this publication wishes to emphasize that revealing the theory and practice of inclusion may contribute to the work of other scientific disciplines as well. The investigation of the inclusive activities in the focus of this book may open new horizons for understanding the resilience strategies of different underprivileged groups in their social and educational contexts.

This volume, as an edited version of the publications in connection with the topic of inclusion, hopes to provide an extended overview of the topic for the dedicated readers.

A research model of inclusivity

In the following I will provide a process-level interpretation of inclusion, as a theoretical framework in order to make it adaptable for the analysis of practical everyday actions from the viewpoint of the equality of chances. Building on the foundation of the approach characterized by equal opportunities, and with the presentation of several educational models of inclusion I will summarize the input criteria of realizing mutual inclusion, the necessary conditions of maintaining inclusion and the features of successful realization at different points of the inclusive process. With this summary I would like to set the course for further steps that will tackle the issues of structural requirements for embedding inclusion, horizons of content and frameworks of society-level actions.

The interpretation of inclusion

An essential evaluating factor of social activities is analysing whether these activities serve the purpose of the mutual inclusion of the parties involved or they rather result in exclusion. The increasingly popular notion of inclusion as a social requirement needs refinement due to its widespread usage. As we have summarized it in several publications, this refinement is also overdue because the interpretation of inclusion

has changed from several viewpoints in the past one and a half decades. (Forray-Varga 2011, Varga 2012, 2014a)

One salient change is that the scope of the individuals and groups in the focus of inclusive processes has expanded considerably. It is apparent that activities which implement inclusion successfully are expanding to each individual excluded from a certain segment of society owing to different reasons. (Hinz 2002, AACU 2005, UNESCO 2009) The groups threatened by exclusion are named by the documents that regulate a certain area and often define the methods of special attention as well.

In the European Union the Treaty of European Rights and the corresponding legal documents declare the prohibition of discrimination, provide equal treatment and determine the validity of the guidelines and the protected traits. (Handbook of the European Union 2011) The Law of Equal Treatment (Ebk tv)¹ as a fundamental legal document was created and accepted in Hungary following the principles of this document. The law defines in detail the basic criteria of providing the equal opportunities declared by the Constitution. It identifies those groups that must be paid special attention and names 19 protected traits. (Varga 2013)

Based on these laws the legal regulations and strategies concerning different areas identify the groups in danger of exclusion. The projects aimed at preventing and counterposing exclusion often redefine and expand the scope of the people and groups in the focus of inclusion. The participants of the SIS Catalyst international project use a wider interpretation. They created a new notion for identifying the target groups. The term LDM, Local Defined Minorities refers to the people belonging to minorities who could be excluded from local services and information.

The other change is that inclusion is interpreted not only as an educational policy but a policy on the level of the society (social inclusion), thus replacing the approach characterized by the notion of integration. (Percy-Smith 2000, Atkinson 2002, Kalocsainé-Varga 2005, Giambona-Vassallo 2012) This was further enhanced by the step that the European Union officially uses the term 'social inclusion' in its legal and strategic documents since the commencement of the Lisbon Strategy

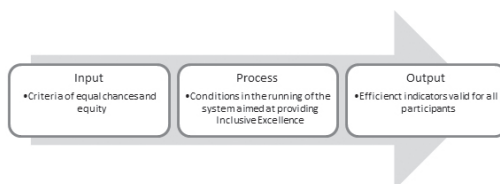
(2000).² In the background of the inclusive approach there is an increasingly democratic shift of mindset that might be best characterized by the notion of mutuality.

To sum up the meaning of inclusion we may say that by inclusion we mean all those continuous and purposeful interferences that make the eco-social environment inclusive by preventing the exclusion of people in a given territory and providing them successful participation.

The model of inclusion

We agree with the scientific approach which defines inclusion as a never-ending process, a sequence of interferences made in the interest of mutual acceptance. Nevertheless, inclusion, as a social requirement is accessible at a given point by planned and purposeful actions. (Potts 2002) Due to these facts, it is essential to define those criteria of the separate periods in the system (input, process, output) that provide the basic conditions for inclusion. (Illustration 1)

Illustration 1. *The system of inclusion*



Interpreting the set of criteria as a model is also capable of serving the purpose of examining the amount of inclusion, contributing to the processes of development.

Input-criteria of equal opportunities and equity

We consider the policy of equal opportunities a basic requirement in democracies. The legal and social background and the inclusive approach of this condition have already been elaborated on in other publications (Varga 2013). As a summary we may claim that real social acceptance and inclusion could only be provided if the people living in the same setting of place

and time realize and take into consideration the remaining inequality and handle them accordingly. It is apparent that unequal relation to those in position of equality would mean disadvantageous position for certain individuals and would result in their exclusion. It is also obvious that the most considerable differences between people exist in the socio-economic sphere, both in connection with the access to socio-economic goods and the ways of gaining access to these socio-economic goods. Among the causes of this there are factors such as the differences in the ownership of capital (including symbolical capital as well), or the varying social reputation of gender, racial-ethnic groups or handicapped people.

A double approach may be revealed in connection with the input criteria of inclusion. The first one emphasizes the provision of equal access, in other words equal treatment as a social minimum. Equal treatment enables the prevention of outcasting certain people and groups from the access to opportunities available in the society. Equality in our context means an opportunity provided so that different individuals and groups together with other groups in the same space would obtain access to information, activities, services, resources in the same way and to the same extent.

The other approach underlines that the exclusion of disadvantageous discrimination is an essential, but not sufficient condition of the implementation of real equality. In the process of ensuring minimal conditions it is imprescindible to take into consideration the differences in the society and it is indispensable to take actions, measures that would establish access to all opportunities for everybody at the level of the whole society, including groups and individuals in disadvantaged position.

To sum up, the input criterion of inclusion is accomplished if it can be proved that in the process of inclusion in the inspected area the criteria of equal opportunities and equity have been taken into consideration in connection with all individuals.

The process-the system aiming at providing inclusion

In the United States the notion of inclusion referred to people belonging to groups of different culture and ethnicity in con-

nection with diversity. Considering its approach, it resembled the European attempts at integration. (Williams et. al. 2005) However, relevant sources now interpret diversity in a more complex dimension. The scope has also been expanded to further groups threatened by exclusion. Individual differences such as social status, racial/ethnic belonging, gender/sexual orientation, gender identity or its expression, political or religious commitment also belong here.

Recently a new notion has appeared in the United States, with special reference to higher education. 'Inclusive Excellence', IE goes further than the notion of inclusion. The content of the notional development is similar to the difference between integration-inclusion, stressing that diversity and excellence cannot be separated. Regarding its content, this kind of institutional improvement is called excellent inclusion where in addition to the equal participation and access, the environment becomes 'friendly' as a result of conscious changes. As a consequence of this, the measurable success is valid for everyone and the transformation process brings about a quality change for the individual, the community and for the institution as well.

The Inclusive Excellence pools the knowledge gained through plenty of research projects and theories primarily in the field of education. This knowledge mainly concerns the mission and institutional practice of education. The novelty of IE is that it incorporates its four basic pillars, namely diversity, equity, inclusion and excellence into one notion. IE presumes that the excellence of a certain institution (quality indexes) basically depend on whether it is capable of reaching the active participation of all individuals and groups into the cooperative processes, relying on their knowledge and aiming at their excellent individual performance.

Another important feature of Inclusive Excellence is that it requires interferences based on various viewpoints in terms of content and structure as well. The details of these received publicity together with the creation of the notion. The system of the IE is summarized by a recommendation of the AACU (Association of American Colleges and Universities), containing the research results, theoretical models and

strategic recommendations of the researchers dealing with this topic. (Milem et al. 2005, Williams et al. 2005, Bauman et al. 2005)

The model of Inclusive Excellence has four basic elements.

1. The first one puts the emphasis on the development of the intellectual and social competences of the students. The best opportunity provided for implementing this during higher education is the variety of different courses. These courses ensure the individual improvement of the students with new content and methods together with the integration of diversity into the educational environment.
2. The second basic element is the purposeful development and utilization of the organizational resources in order to enhance learning. A kind of environment has to be provided where reaching a high scientific level is an attainable challenge for all students. This way each and every student of the campus would contribute to the improvement of learning and knowledge.
3. According to the third point students with different cultural backgrounds have to bring in their educational experience, thus enhancing new ways of thinking. In order to achieve this, an open and tolerant ambience is essential where the approach of appreciating diversity ensure the value articulation and its integration into the institutional curriculum.
4. Finally, the last element is the provision of 'friendly' communities, where all types of diversity are included in the available services and organized learning forms. The educational environment has to be rearranged and staff members have to be continuously trained so as to achieve this goal. (Milem et al. 2005:7)

The proposed strategic model for higher education defines IE in the following way: Diversity is a key element of the comprehensive strategy that aims at achieving institutional excellence. One of the essential, but not exclusive conditions of this is the academic/scientific excellence of all students. All of those coordinated efforts that help students with various forms of improving intercultural skills in order to ensure suc-

successful inclusion in the multicultural society are imprescind-ible. (AACU 2005)

According to the guidelines of the AACU recommendation in 2005, a large number of higher education institutions created their locally specific strategies of implementing Inclusive Excellence and launched projects for putting the theory into practice. The AACU stressed its commitment to Inclusive Excellence in 2013. (AACU 2013) The local strategies of IE are available for the public on the homepages of the universities. Their number has apparently increased in recent years. We may also read about projects on these webpages that reveal that elaborating on an IE strategy is not only a theoretical standpoint of the university, but also there are concrete steps taken for practical implementation.

The inclusivity of higher education has come into focus in Europe in the past decade, aiming at those groups who are statistically underrepresented in this field. Women, ethnic minorities, groups of low eco-social status, educationally underprivileged people or migrants were paid special attention. The European Access Network (EAN) coordinates all those initiatives in higher education that focus on the unity of access, equity, diversity and inclusion. (Cooper 2010) At the annual conferences of this organization the participants evaluate the model-based experience and results of development together with extension plans in the European countries. Initiatives from countries in other continents (Canada, Australia) are also presented. (Cooper 2010, 2011) They emphasize that these developments are in close connection with the principles of the Lisbon strategy of the Council of Europe and the educational aims declared by it. According to this document the European Union has to become the most competitive and dynamic knowledge-based economy of the world. A key element of this strategy is the policy of equal opportunities and the prevention of social exclusion with a society becoming increasingly inclusive. (Lowery 2012)

The approval of the Lisbon Strategy in 2000 also encouraged the European countries to expand the notion of inclusion to a larger scope both in connection with the target groups and the areas of relevance. (Varga 2010, Réthyné 2013) Eng-

land, among the first, started complex experiments aiming at inclusion with the transformation of the educational systems of a whole settlement with an additional action research. (Potts 2002) Also in this country, the proposal of a model was born based on the experience gained from the inclusive education of disabled learners. This model contains a description of the necessary conditions and steps for making an educational institution inclusive.³ (Booth – Ainscow 2002)

1. In the first dimension there are two stages of forming the inclusive approach. The starting point is community building, the establishment and consensual acceptance of the inclusive values. It is important that this approach should not only appear within the institution, but it should have an influence on the social environment as well.
2. The next dimension aims at planning inclusive programmes. The first step is making a 'school for everybody'. It is essential that all the staff members and the learners of the school are involved in the common activities. All actions should be supported that help reacting to the individual needs in a diverse environment.
3. The third dimension is the organization of daily practice, the planning of the learning process and the mobilization of resources. The lessons and educational activities of the institution should require the usage of relevant methodology that may enable the educators to deal with the diverse individual needs of the learners. The model calls for support from educators, learners, parents and the local community in order to make the learning process more resourceful.

This model also introduces the notion of the 'Inclusive Index', which provides a self-evaluating support for the process of providing inclusion. This process is a continuous development that should be based on the analysis of the situation. The index depicts a view of the functioning of the institution in a way that it examines the three dimensions necessary for developing inclusion. All these three dimensions are about the institution: creating the approach, the elaboration

of the projects and the organization of the everyday practice. (Booth-Ainscow 2002:16) From the detailed inspection criteria (indicators) given as parts of the dimensions it is easy to see what conditions are considered essential by the authors of the Index for the establishment and maintenance of inclusive environment. (Booth-Ainscow 2002:50-53) Though the model basically deals with the original target group of inclusion (handicapped people), its system is worth examining because it could be used for the development of other institutions having the objective of the successful inclusion of other groups. The Index does not refer to the measurement of the results of the students, it takes success for granted as a consequence of the establishment of inclusion.

The notion and practice of inclusion appeared in the context of handicapped school students in Hungary as well. (Pethő 2003, Réthyiné 2004) The changes in the educational policy after the turn of the millennium expanded the focus of successful methods and pedagogical interferences into other groups. In 2003 the IPR, Integrative Pedagogical System commenced its activities so as to ensure the inclusivity of the environment of socially disadvantaged learners. From the viewpoint of educational organization IPR is integrative ('learning together'), whereas content-wise its approach is inclusive. (Arató-Varga 2004)

1. In the case of its introduction the IPR requires the formation of heterogeneous student groups both within the school and between schools and the elimination of any possibly existing segregation. It also demands the establishment of a widespread partnership (including the families) so that the social environment of the institution would also contribute to the development of mutual acceptance, consequently, making the institution itself more inclusive.
2. In addition to the input criteria, the IPR determines a set of requirements about teaching and learning. The pedagogical process defined by these criteria calls for an inclusive approach, the relevant professional skills and subject material content as requirements of successful inclusion. At the same time it stresses the importance of tailor-made learner-specific development processes and the horizontal

cooperations between the learners, the families and the educators.

3. As an outcome it demands 'success data' from the institutions every year, indicators of the results based on the criteria of inclusion. IPR, similarly to the models mentioned before, considers its activity as a continuous process of institutional development that aims at changing the environment, thus facilitating the successful inclusion of the target group. These indicators measure direct results such as the level of inclusivity, or indirect indicators like the data about the results of the learners participating in the inclusive process. (Arató-Varga 2012)

The introduction and widespread expansion of IPR was further facilitated by the application of the theoretical principles and the practical tools of cooperation within the institutions and at system-levels as well. This paved a way for a new opportunity of making the inclusive approach deeper and more lasting. (Arató 2013) The study in connection with the theoretical background of IPR also deals with the basic principles of cooperation, which structurally facilitate the creating and running of an inclusive space providing equity. In addition to this, the study refers to the three basic characteristics of quality education, effectiveness, efficiency and equity (inclusion), similarly to the theory of Inclusive Excellence. (Varga 2006)

The list of the highlighted initiatives is not complete, it only serves the purpose of showing how the approach and practice of inclusion is becoming gradually more and more widespread. In the following we will use the approach and content of the Inclusive Excellence in order to give an overview of the criteria of establishing inclusive environment. Moreover, we will take into account several Hungarian and English experiments of creating inclusive school ambience. Relying on these examples and complementing them enabled us to define the necessary conditions for the successful treatment of diversity in a given environment. (Illustration 2)



Illustration 2. System-management conditions of inclusion

The process: system-management conditions aiming at inclusion

In the following we will treat one by one the conditions that are considered indispensable for the successful realization of inclusion. In the listing we will elaborate on the general content of the conditions, concrete examples will not be mentioned. We will also highlight in which models and how the given condition appears. In addition to the general conditions we will set the course for actions increasing the amount of inclusion. We would like to emphasize that inclusion should be interpreted as a continuous series of actions aiming at increasing the amount of mutual inclusion with its focus on developing specific elements of the environment.

1. THE SPACE REFLECTING DIVERSITY: THE MATERIAL ENVIRONMENT

It manifestly and latently conveys a message to the participants about their position and opportunities. By 'friendly' ambience we mean whether the functionally designed environment is characterized by openness and acceptance. During the process of arranging the environment usually the demands of handicapped people are taken into consideration, following the principles of equal opportunities. This is an indispensable

condition from the viewpoint of providing access to goods and services for certain groups. However, in connection with the inclusive environment another requirement should be highlighted. The given space should be inclusive and 'owned' by everybody. The function of the given space determines how the personal demands and openness, tolerance are reflected in its arrangement. It is possible that the managers of the space shape the environment in order to make it friendly for the users, recognizing their demands and necessities. Nonetheless, an environment becomes mutually inclusive if all the participants are given the opportunity to participate in arranging and running the communal space. Free, open, accessible areas and tools generating mutual cooperation are needed for inclusive environment. The participants shape the features of the environment and establish the rules of its management. The environment created based on these principles results in a touchable reality of multilingual and cultural diversity, explicitly featuring all the values and requirements of its creators.

This requirement does not appear as a separate element in the description of the examined inclusive models, it is only hinted at in connection with other elements. In spite of this, we consider it important to include it in the framework of our model outlined here, as it is a practical experience that the material environment of inclusive environment also goes through a change. In other words, inclusion can be measured through the material environment regardless of whether the given conditions were restructured consciously or the environment changed as a result of the sequence of inclusive actions.

2. THE APPRECIATION OF DIVERSITY: THE INCLUSIVE APPROACH

The cornerstone of inclusion is accepting that variety is a value. This principle has to be caught up in the spirit of all participants at all levels. This approach is observable in the positive attitude of those in the common space, pushing the negative stereotypes into the background. The basic theoretical principle is that the values in diversity have an enriching effect on all the participants in the common space. Research has proven that the tolerant approach results in inclusive environment if it is accompanied by active actions with scheduled place and

content in the given community. The inclusive attitude becomes inherent in the diverse environment if the environment shows a similar approach (values, norms, behaviour). A conscious development is essential as well, evaluating individual experience together could be a possible form of it.

The inclusive approach appears in the examined models in different ways. Inclusive Excellence treats it as part of the institutional ambience, using the notion of 'psychological ambience' in reference to the attitude and approach of the individuals. It points out that the individual attitudes become embedded in the history and structure of the institution. Its quality strongly depends on the strength of the values and norms in a given institution. (Hurado et al. 1998)

One of the three corresponding dimensions of Inclusive Index is the establishment of an inclusive approach. The Index emphasizes that from the three dimensions the 'common inclusive values' as basis lead to the shaping of the other dimensions. Realizing the importance of this cannot be underestimated. This model suggests community development and the creation of inclusive values in order to form the approach. The IPR is slightly different from the other two models, as it is a system put into a legal framework and cannot contain explicitly the requirement of the problematically measurable approach. It is well-known, however, that the projects aiming at the implementation of IPR put considerable emphasis on the development of the attitudes of the educators. The relevant studies have also shown that there was a significant move towards the inclusive environment where the inclusive approach became manifest in the mission of the institution and it also had a positive effect on the attitude of the educators. (Varga 2014b)

3. IN INTERACTION WITH DIVERSITY, THE COMPETENCE OF THE PROJECT MAKERS

Two types of competence should be distinguished. The area-specific competence of the creators of the inclusive space and its extent determines the level and quality of the services that the participants may receive. This type of competence takes into consideration the qualifications and experience gained

for education in schools. The other type provides an overview about the possession of skills necessary for handling diversity. Without this the inclusive approach remains at the level of 'good intentions'. In addition to the knowledge of the tools at a high level, usage on a regular daily basis is an important viewpoint, as this might guarantee the successful treatment of diversity.

The examined models do not inspect the competence of the project makers directly. Instead, they mention it as a requirement of the planned actions, emphasizing primarily the competences in connection with handling diversity. This way, the model of Inclusive Excellence describes the pedagogical approach as part of the 'behavioural dimension' of the institutional context. The Inclusive Index refers to it in a similar way: its features contain the required pedagogical actions. It only hints at the necessary pedagogical competence with a general statement. The IPR does not go into detail about required qualifications and practical knowledge either, but requires concrete methods of teaching-learning (differentiation, project, cooperative learning, etc.) in the inclusive space. It should be stressed, however, that through the process of practical implementation the models are complemented by elements that serve the purpose of improving the competence of the implementers and making their practice more inclusive. The national expansion of IPR was supported by a complex service system for almost a decade. This coordinated the vertical and horizontal cooperation of the institutions through the personal inclusion of the participants in order to make the local developments successful and open to the public. (Arató 2003)

4. UNDERSTANDING AND FACILITATING THE INDIVIDUAL WAYS: TAYLOR-MADE CONTENTS AND ACTIONS

The approach of the inclusive space appreciates and highlights the importance of diversity. Based on this, it should be taken for granted that for successful inclusion the environment has to take into account the individual characteristics, demands and requirements. During the process of inclusion diversity becomes involved in the contents, highlighting the differences of the participants in this process. The experience gathered

in the area of interculturality could be extremely helpful in connection with this area. Besides the content, the actions will also be characterized by diversity. This will result in the presence of various, diverse forms of learning and behavioural patterns in the daily life of the institution. This will provide sweeping quality changes regarding the one-viewpoint approach of content and action. The institution will come closer and seem more accessible, 'friendly' to those who often used to be excluded owing to the unfamiliar contents and actions. At the same time it will enrich those who have managed to cope with the contents and actions in the institutional space, but were distant from the knowledge and actions offered by diversity.

The above mentioned behavioural dimension of Inclusive Excellence lists the potential opportunities of presenting diversity (interactions between different groups, diversity in the classroom and in the institution) that are basic requirements of the inclusive institutional ambience. In addition to this, it focuses on the presence of diversity in the formal and informal curriculum (courses and other university programmes). It stresses that the learning experience of the students in a diverse environment makes the participants sensitive to the appreciation of diversity. The 'programme' and 'practice' dimensions of the Inclusive Index contain those criteria that refer to the existence and quality of the individually Taylor-made contents and actions. It is worth considering these criteria in detail. It is also advisable to adapt the measures developed for their evaluation because this is the particular strength of the model. The set of tools of learning-teaching used by the IPR touches upon the contents of subject material at one point: it requires the incorporation of intercultural contents into the school programmes. The other tools aim at the provision of individual treatment, organization of studies and wide-range development of competence.

5. PROVIDING INCLUSION THROUGH COOPERATION: NET OF PARTNERSHIP

The viewpoint of partnership emphasizes the importance of cooperation between individuals, groups and institutions in-

side and outside the inclusive space. It refers to inclusion as a horizontal viewpoint that does not appear in isolation, but characterizes all the segments of the common space. The concrete role of the participants in the common space determines what type of individual responsibility falls upon each and every one of them during the implementation of inclusion. This individual responsibility sets the limits of the opportunities and at the same time outlines the scope of the people potentially involved in cooperation in order to provide service in the areas beyond the action sphere.

The Inclusive Excellence primarily describes the system of interior cooperation, presenting in detail the levels of individual (student, teacher, other employee) and institutional (department, faculty, leadership) activities. It emphasizes that inclusion should be present in all individuals and organizational levels. The Inclusive Index deals with the necessity of an interior and exterior partnership and lists these at the dimension of the inclusive approach. The community development segment of this dimension enumerates the types of this interior partnership (student-student, teacher-teacher, teacher-student) and external partnership (family, other schools and organizations). The IPR requires guarantees of the partnership at three points. A compulsory condition of introducing IPR is an external partnership declared in the framework of a treaty of cooperation. A regular workshop-based developing work of teachers is a part of the framework of the pedagogical tools. Certifying the partnership with the families is an inspected factor of the implementation of the programme.

6. UNDERSTANDING THE MESSAGES OF INTERCULTURAL CHALLENGE: CONTINUOUS INNOVATION

The possession of a strategy of development is a condition of creating an inclusive environment. This strategy has to be elaborated on based on the results of an analysis carried out according to the criteria of inclusion. This comprehensive plan has to cover all the segments. The local strategy has to be adjusted to the relevant strategies of field-politics as it describes its implementation at the local institutional level. An additional feature is that it is not interpreted as a one-time in-

terference, but a continuous innovation accompanied by continuous measurement and evaluation with the mobilization of all the available resources. With the elaboration and implementation of these strategies the conscious and continuous purpose of creating and maintaining an inclusive environment is achievable.

All the three models lay great emphasis on the question of innovation. The Inclusive Excellence defines the strategy of development as part of the organizational, structural dimension and stresses the importance of the continuous progress. The goal of the creators of the Inclusion Index was the institutional development and the support of continuous innovation with the help of the criteria defined by the model. The legal regulating document of IPR contained a document called 'Roadmap of Introduction' for a long time. It mapped the route for the local introduction of the IPR setting the strategic and practical actions in two-year periods.

Output-evaluation criteria valid for all participants

An inherent part of the inclusive process is the situation that we may observe about the extent of inclusion and the success of becoming inclusive at specific points of the development process.

In the European Union there is a continuous assessment of the extent and trends of social inclusion in connection with the strategic plans of the Union and their evaluation. These are fundamentally system-level measurements that are carried out with the assessment of certain criteria reflecting social inclusion (poverty, residential conditions, labour market, schooling data of the Eurostat) and weighted data plus calculations based on these about the situation of each and every member country. (Robila, 2006, Giambona-Vassallo 2013)

Different criteria and methods of measurement should be used if we intend to focus on the results at the level of institutions and not at macro-levels. The starting point of the selected criteria and calculations must be the vision of the given institution. This vision is formed according to the function of the institution, and its goals are declared based on this. The results provide numerical information about the extent to which

these goals are achieved. In the case of an institution on the way of becoming inclusive the investigation is necessary at three points: input (taking into account the viewpoints of providing equal chances), the process (actions during the course of development) and the output (realization of the institutional function). The results of different areas reflect the viewpoint of inclusion only if the obtained data is valid for everybody in the inclusive space. Of course, this in itself would not mean the success of inclusion, the results should be compared to existing or required macro-level (national or international) data as well.

As a summary, we termed the appropriate principles of evaluating inclusivity and the results of the concrete measurements carried out based on these 'Inclusive Excellence Index', (IEI). The IEI provides a comprehensive view about the extent of individual success with reference to an institution. In addition to the outcome success rate it presents the relevant data at the point of admission and the data measured at various points of the process. These are not absolute values featuring in themselves, but comparative values in the context of macro-data. The IEI obtained this way is a comparative index that encourages the participants of the institution under scrutiny to analyse the background of the IEI value. If their IEI is low, they are supposed to reveal the causes that hinder inclusion and commence change. In the case of high IEI they should pay attention to the ways of maintaining the success. The Index could be used for comparing the inclusivity of institutions with the same profile.

All the three models discuss the data of success when having their purposes and target groups under scrutiny. The models aim at areas of education and use measurements at different points. They consider it an achievement if students with different backgrounds may enter the system with similar chances (input), their advancement in the learning processes is also successful and all of them finish with acceptable results and have the opportunity to step further and gain admission into institutions of higher levels (output). Some models also take into consideration the data of country average, and require that the indexes about student success exceed the national (country) average or at least should be near them. The models regard the extent of inclusion in the environment,

stressing the difficulty of measuring these areas. Based on the measurement methods of the investigated models we sum up our proposal about the measurable features (using the IEI) of advancing towards inclusion in the specific slots of the system.

The index of the input provides data about gaining access to the given area, regardless of background. In the institutions of compulsory education it means that segregation does not appear in any form and participants learn in integrated settings. In connection with higher education the success of inclusive input means that there are access conditions and opportunities that support those that are underrepresented in higher education. There are various ways of this supportive practice in different countries. (Heagney 2012)

As for the evaluation of the process, the advancement of the target groups is under particular scrutiny. The process could be considered successful if the results of the participants in the common space reflect similarity regardless of individual background and show correlation with national and international target data. It is indispensable to carry out target group-based efficiency testing and evaluation of the process because during its course there is still room for correction and improvement, especially if lack of success is apparent from the obtained data. The process of inclusion should also be investigated from the viewpoint of the accepting environment. The measurement of the system management conditions may serve this purpose, as all three models have made attempts at this type of investigation.

Scrutinizing the output seems to be the most painless as all the three models use it for gathering data about success. In case of educational institutions the notes of the students could be assessed, but we should also stress the importance of evaluating the data of advancement (moving to higher education, ability to find a position in the labour market). In case of success there is little difference neither within the institution nor between the institutions in connection with the background of the students. It is problematic to measure, but inevitable to make an effort about gathering information about the extent to which the participants managed to interiorize diversity as a value. Putting acts of behaviour under scrutiny

might be a viable method in this area.

It is salient that the index of inclusive excellence referring to an institution is made up of several comparative indexes that describe the given institution according to the areas and view-points described above. The elements of the index are supposed to map the way for further action in the development of inclusion. The index is an appropriate tool for making comparisons about institutions with similar objectives.

Summary of model

We made an attempt at presenting inclusion according to system-based principles, focusing on the area of education. For our presentation we made three models in practice. These particular models were dealt with and taken as examples from the wide-range of professional publications due to their different, but comprehensive approach to the investigated topic. A common and general framework of interpretation was created so that it would be appropriate for outlining a model of inclusion in the course of input, process and output. The parts of the framework of interpretation are the inclusive approach, the purposeful actions and the measurable results, and their development-oriented measurement and evaluation.

A recent volume of studies has shown the correlations between diversity, social justice and inclusive excellence based on the latest research data. It presents experience of different countries, highlighting global challenges and global issues of diversity. (Asumah-Nagel 2014) It is salient that the scope of questions in connection with inclusivity appears in more and more fields with the realization that mutual acceptance provides a successful solution in different segments of the society.

This effort of modelling served the purpose of providing a systematic, adaptable framework of the increasing experience in the field of education and the theoretical approaches in the background. One of the reasons for this is the fact that the scientific workshop operating adjacent to the teacher training programme of the University of Pécs considers inclusion as a key factor in its theoretical framework of interpretation. For this scientific community the model-based description of

inclusive environment facilitates the description of further viewpoints. Among these the structural conditions of creating inclusion (subsidiarity, cooperativity), the many-sidedness of diversity (horizons of content) and the necessity of dialogue (forms of social action) are present. The detailed elaboration of these complements the described theory and practice of inclusion and only in connection with this the permanent, long-lasting success of inclusion could be guaranteed.

Conclusion

The volume started with a new interpretation of a fable in order to draw attention to the approach of inclusion that requires creating new methods and eliminating prejudices. The striving for mutual acceptance, as I will briefly define inclusion, is a way that the society and its members have to go through so that successful inclusion would be realised. Starting from these thoughts I dedicated the beginning chapters of the book to survey the elements, historical context, system evolution and increasing areas of practical appearance of this approach, which is indispensable for the implementation of inclusion. This way I intended to promote the change of viewpoints that is necessary for commencing our common actions. In the following I presented some concrete examples taken from very different contexts where applying the approach of inclusion would be necessary or inclusion has already been successfully implemented. These cases serve as proof of the importance of inclusion and reveal the consequences of the lack or the existence of inclusive actions in the life of the individual and the community. So the volume aimed at presenting practical examples of inclusion set in the framework based on the approach of providing equal opportunities. In the summary I pinpoint some of the current tendencies of development that strengthen the need for the application of inclusive approaches and enrich its variety.

We consider the policy of equal opportunities a basic idea set into the framework of legal documents. It declares the requirement of equal treatment and the prohibition of negative

discrimination of groups and individuals based on any of their real or perceived characteristics. Its appearance and components are observable in international and Hungarian legal and strategic documents. Another notion in strong relation with equality is equity. This achieves that those in disprivileged position receive support for counterbalancing their disadvantaged position through planned and purposeful social actions, thus enabling them to gain access to the social-cultural goods available in the society. We have been able to observe examples of equity mostly taken from educational contexts, but we have reflected upon supportive activities of other areas as well.

The theory and practice of inclusion pave the way for the realisation of equality and equity in everyday life contexts, opposed to the social strategies of assimilation and segregation, and going beyond the approach of integration. I presented evidence of this in connection with the notional development. Talking about social inclusion we mean a community free of categorization that is characterized by the acceptance and appreciation of diversity and the provision of prosperity for groups and individuals through mutual and supportive cooperation. This requires both a new approach and a new practice, which have been discussed in this publication with several examples.

The exclusion of disadvantageous discrimination is an essential, but not in itself sufficient condition of the implementation of inclusion. In order to establish and maintain an inclusive society, it is essential to provide efficient and continuous social actions reacting to the ever changing situations of inequality and diversity. In order to contribute to the inclusive society, many social institutions offer assistance with their practical solutions in different areas of activities. This is how the fundamental ideas of equality and equity are connected to the theory and practice of inclusion. Here equality describes the 'what', whereas inclusion describes the 'how' with showing the tools of providing equality and equity.

One of the most important institutions is the school. As a first step on the way towards inclusion, it provides the opportunities of mutual acceptance through arranging the educational conditions with eliminating segregative and selective

mechanisms. The crucially important point of the inclusive approach is that it views heterogeneity in the common school space as an opportunity and not a problem. The inclusive school is characterized by an attitude that appreciates diversity. It possesses a set of pedagogical tools that is capable of making every participant a successful member of the fruitfully cooperative community. This is assumed by the professionals who invented the Inclusive Index and Integrative Pedagogical System. The inclusive school is not only the venue of the successful learning process of each student. The learners also acquire competences that will characterize their attitude and behaviour and this will result in the spreading of inclusion in other segments of the society as well. The system-based approaches of 'Diverse Learning Environments' and 'Inclusive Excellence' also aim at this.

The presently accepted understanding of equality, equity, inclusion and inclusive pedagogy is the result of a development that has lasted for 20 years. The necessity and continuity of improvement is apparent in several areas, as we have seen it in several studies. Considering the society-level interpretation still very important, a global level also appeared. The extension of inclusion to an international context is demanded based on revealing the situations of inequality between societies, groups of nations, cultures and religions. The appearance of this level was put into the spotlight through the scrutiny of an example of the 'global north-global south', the influence of China in resource-rich African countries and the involvement of Islamic states in the process of globalization. This highlights that there is an increasing demand of the interpretation of equal opportunities at global levels and this may result in an implementation of locally successful inclusive actions in a global context and a relevant expansion of the scope of the inclusive approaches.

A further step in the development of inclusion is the revelation that even at the level of a certain society or social institution a coherent, multiple-level interference is needed for successful implementation. As far as the levels are concerned, a political commitment and its reflection in the legal framework is necessary. We were able to observe this in our scrutiny

of the Hungarian educational policy.

The next level of actions is the institutional level. Shaping the approach and preparing the strategy provide the basis for these actions, as the authors of the Inclusive Index elaborated on this in detail. Historical experience cannot be neglected at any level, improvement towards inclusion is only possible by heavily relying on the social experience rooted in the historical context. The advocates of the Inclusive Excellence theory emphasize this with reference to the American society rooted in multiculturalism and sensibility to diversity, also with traditions of the melting pot (combining cultural differences) and measures of positive discrimination.

In case of the European examples, where thinking in the framework of nation-states is more prevailing, multiculturalism also appears. Nonetheless, here the complex support of underprivileged individuals is more salient, as we could observe it in the case of the roma college. In addition to the levels of society and institutions, it is essential that all individuals and groups should be encouraged to act together. Without this the success of mutual acceptance is doubtful. The involvement and contribution of all participants in the commonly shared space are needed, as all the three examples have pointed out. It is also important to note, however, that the levels of inclusion are not steps one after the other in time, but paralelly running, continuous, and connected parts of the implementation of inclusion. We have seen that a fruitful institutional initiative may generate a decision at the level of educational policy, and also a complex political interference may bring about only partial success owing to the failure of appropriate actions at the institutional level.

The third form of the expansion of inclusion is the increasing scope of the identified groups and individuals that are threatened by exclusion in a given space and time context. The new definition of the Local Defined Minorities (LDM) and showing different situations of inequality around the world served as relevant examples. While the previous examples concretely define groups in danger of exclusion (handicapped people, migrants, women, religious-cultural minorities), the new notion, LDM points out that everybody may come to a

situation of exclusion in a certain time and place, so emphasis should be put on the arrangement of spaces with mutual acceptance and flexible adaptability. The expansion of the range of the potentially excluded is also due to the revelation of the effects of intersectionality, the multiplication of individual or group-specific features that cause disprivilege. This means that there are increasingly more and more professionals researching the effects of added factors of disprivilege (the schooling of roma children with social difficulties, the situation of Afro-American women in the labour market). As a consequence, we may claim that it is imprescindible to arrange social and institutional spaces arranged following the principles of mutual acceptance and flexible adaptability, as only these are capable of counterbalancing disprivilege.

The process of inclusion presented from various angles requires continuing the implementation of the inclusive models presented at school levels. This may ensure that equality will not only remain a theoretical principle or an interference with dubious consequences, but we should possess systems that are capable of putting the theory into practice successfully. At the point of input the model of inclusion requires the mapping of situations of inequality and providing the requisite contents of equality and equity so as to provide the input criteria. Through the process it establishes the attitudes of mutual acceptance and applies tools, measures, actions to facilitate the involvement of all members of the process. At the output it measures the effectiveness in connection with all participants and obtains feedback about the level of inclusion. The model-development intends to expand inclusion into other areas by area-specific adaptations of the model. Further steps are needed to reveal the variety and many-sidedness of diversity (content horizons), raise awareness about the importance of social dialogue (framework of social actions) and clarify the structural requirements of building inclusion (cooperativity, subsidiarity). Cooperativity facilitates that the inclusive actions should be implemented continuously and paralelly at all levels with the involvement of each and every participant. The system of activities must be encouraging, inclusion ought to become the responsibility of each participant with individually

tailored tasks and responsibilities and further enforced by the publicity of the community. The conscious and long-lasting embedding of inclusion is obtainable with relying on these principles of cooperativity.

The adaptations of these models may bring about changes between nations and social institutions and spaces that may provide real assistance for the resilience of disadvantaged nations, groups and individuals through the theory and practice of inclusion.

Endnotes

- 1 2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról
- 2 Presidency Conclusions – LISBON EUROPEAN COUNCIL, 23 and 24 March 2000. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm Time of downloading: 2014.10.19.
- 3 The Hungarian translation of the original work was done by Hungarian professionals dealing with the inclusion of handicapped people with the permission of the publisher. The publication in Hungarian can be downloaded in full version. http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index_Hungarian.pdf Time of downloading: 2014.10.19.

Irodalomjegyzék

Hivatkozott jogszabályok és stratégiai dokumentumok

- 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet 39/D. § (4) és 39/E. § (4) bekezdése
19/2013. (III. 5.) EMMI rendelet – a Biztos Kezdet Gyerekházak támogatása igénylésének, döntési rendszerének, folyósításának, felhasználásának, elszámolásának és ellenőrzésének részletes szabályairól. Magyar Közlöny 37. szám. 3649–3657.
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 121. §
1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről
2011. évi CCIV. évi törvény – a nemzeti felsőoktatásról. Magyar
2013. évi XXVII. törvény a szociális és gyermekvédelmi tárgyú törvények Magyar Egyszerűsítési Programmal összefüggő módosításáról, valamint egyéb törvények módosításáról 45. §-a – a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. tv. 67/A. §-ának módosítása
- 32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. Magyar Közlöny 1997/95. szám. 6634–6639.)
- 47/2007. (V. 31.) OGY határozat – Legyen jobb a gyermekeknek! Nemzeti Stratégiáról, 2007–2032.
- 57/2002. (XI. 18.) OM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet módosításáról
58/2002 (XI. 29.) OM-rendelet: A nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 32/1997 (XI. 5.) MKM-rendelet módosításáról – A halmozottan hátrányos gyermekek és tanulók esélyegyenlőségének biztosítását szolgáló iskolai és óvodai integrációs program. Oktatási és Kulturális Minisztérium közleménye – Oktatási Közlöny 11. szám. 1253.
- A hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képesség-kibontakoztató

- felkészítésének pedagógiai rendszere. Oktatási Közlöny XLVII. évfolyam, 20. szám. 3241–3248.
- AACU (2005): Making excellence inclusive series. Association of American Colleges and Universities – Washington, DC. 2005. <http://www.aacu.org/programs-partnerships/making-excellence-inclusive> [2014. 11. 10.]
- AACU (2013): Board statement on diversity, equity, and Inclusive Excellence. Association of American Colleges and Universities – Washington, DC. 2013. <http://www.aacu.org/about/statements/2013/diversity> [2014. 11. 10.]
- A végzettség nélküli korai iskolaelhagyás ellenes középtávú stratégia. <http://www.kormany.hu/download/5/fe/20000/V%3%A9gzetts%3%A9g%20n%3%A9lk%3%BCli%20iskola-elhagy%3%A1s%20.pdf> [2015. 04. 10.]
- Az Európai Unió Tanácsa ajánlása a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról (2011/C 191/01) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:HU:PDF> [2015. 04. 10.]
- ENSZ (1989): The United Nations Convention on the Rights of the Child. New York, USA.
- Európai Unió Alapjogi Ügynöksége – Európa Tanács (2011): Kézikönyv az európai megkülönböztetés-mentességi jogról. Az Európai Unió Kiadóhivatala, Luxembourg.
- Expanzió (2009): A Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjának értékelése. Expanzió Kft., Budapest. (Kézirat)
- Helyzetelemzés és további kutatásra javasolt irányok a korai iskolaelhagyás problémájának hatékony kezelésére. http://oktataskepzes.tka.hu/pages/content/index.php?page_id=1168 [2014. 10. 11.]
- Központi Statisztikai Hivatal (2013): Oktatási adatok, 2012/2013. Statisztikai tükör, 2013/7, 32. szám. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1213.pdf> [2014. július 19.]
- OECD (2013): PISA 2012 Results: Excellence Through Equity. Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II). PISA, OECD Publishing. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012voliiiinternacional.pdf?documentId=0901e72b8178af64> [2014. 10. 11.]
- Pályázati felhívás – A korai beavatkozást középpontba helyező Biztos Kezdet programok elterjesztése országos szinten, kiemelt figyelemmel a leghátrányosabb helyzetű térségek támogatására – Kódszám: TAMOP 5.2.2/08/2
- Pályázati felhívás – Roma szakkollégiumok támogatása c. pályázati felhívásához Kódszám: TÁMOP 4.1.1.D-12

- Pályázati útmutató – A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai lemorzsolódását csökkentő intézkedések támogatása – Tanoda típusú programok támogatása c. pályázati felhíváshoz – Kódszám: TÁMOP-3.3.9.A-12/1
- Pályázati útmutató – A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai lemorzsolódását csökkentő intézkedések támogatása – Második esély típusú programok támogatása c. pályázati felhíváshoz – Kódszám: TÁMOP-3.3.9.B-12
- Presidency Conclusions – Lisbon European Council, 23 – 24 March 2000. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm [2014. 10. 19.]
- UNESCO (1994): Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.
- UNESCO (2005): Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2009a): Policy Guidelines on Inclusion in Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris.
- UNESCO (2009b): Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th Session of International Conference on Education. Geneva: UNESCO IBE

Hivatkozott irodalom

- Ainscow, Mel (2004): Developing inclusive education system: what are the levers for change? *Journal Educational Change*, 2004/6, 10. sz. 2–16.
- Allan, Julie (2008): *Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice*. Springer, Netherlands.
- Andor Mihály – Liskó Ilona (1999): *Iskolaválasztás és mobilitás. (Iskolakultúra-könyvek 3.) Iskolakultúra, Budapest.*
- Arató Ferenc – Varga Aranka (2004): Együttműködés az együttnevelésért. *Educatio*, 2004/23, 3. sz. 503–507.
- Arató Ferenc – Varga Aranka (2012a): *Együtt-tanulók kézikönyve. Mozaik Kiadó, Szeged.*
- Arató Ferenc – Varga Aranka (2012b): *Intézményfejlesztési útmutató a differenciált, IPR alapú fejlesztések megvalósításához. Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal, Budapest.*
- Arató Ferenc – Varga Aranka (szerk., 2012): *Együttnevelés a gyakorlatban – Lapozgatás az óvodai és iskolai IPR intézményi adaptációjában. Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal, Budapest.*
- Arató Ferenc (2012): *Rejtett sztereotípiák az egyetemi hallgatók köré-*

- ben. In: Orsós Anna – Trendl Fanni (szerk.): Útjelzők. Pécsi Tudományegyetem BTK, Pécs, 24–32.
- Arató Ferenc (2013): Towards a Complex Model of Cooperative Learning. *Da Investigação às Práticas*, 2013/3, 1. sz. 57–79.
- Arató Ferenc (2014): Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében. *Autonómia és Felelősség*, 2015/1. sz., 45–59.
- Armstrong, Felicity (2001): Intégration ou inclusion? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. *Revue française de pédagogie*, 2001/134, 87–96.
- Armstrong, Felicity (2003): *Spaced out: Policy, Difference and Challenge of Inclusive Education*. Kluwer Academic Publisher, Netherlands.
- Aronson, Elliott – Patnoe, Shelley (2011): *Cooperation in the classroom: The jigsaw method* (harmadik kiadás). Pinter & Martin Ltd., London, UK.
- Asumah, Seth N. – Bradley, Matthew Todd (2014): Rethinking United States Immigration Policy, Diversity, and the Politics of Exclusion. In: Asumah, Seth N. – Nagel, Mechthild (szerk.): *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives*. State University of New York Press, Albany, New York, USA, 253–280.
- Asumah, Seth N. – Nagel, Mechthild (2014): Preface. In: Asumah, Seth N. – Nagel, Mechthild (szerk.): *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives*. State University of New York Press, Albany, New York, USA, 9–13.
- Asumah, Seth N. – Nagel, Mechthild (szerk., 2014): *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives*. State University of New York Press, Albany, New York, USA.
- Asumah, Seth N. (2014a): China in Africa: Dislocating Cultures, Re-examining the Role of the Nation-State, and the China Model in the Process of Development. In: Asumah, Seth N. – Nagel, Mechthild (szerk.): *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives*. State University of New York Press, Albany, New York, USA, 327–346.
- Asumah, Seth N. (2014b): Islam, Rentier States, and the Quest for Democracy in the Middle East and Africa. In: Asumah, Seth N. – Nagel, Mechthild (szerk.): *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives*. State University of New York Press, Albany, New York, USA, 379–404.
- Asumah, Tasha A. – Glaser, Debra F. (2014): Examining Cyberstalking Through the Prism of Race and Gender. In: Asumah, Seth N. – Nagel, Mechthild (szerk.): *Diversity, Social Justice, and Inclusive*

- Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives. State University of New York Press, Albany, New York, USA, 131–154.
- Atkinson, Anthony Barnes (2002): Social inclusion and the European Union. *Journal of Common Market Studies*, 2002/40, 4. sz. 625–643.
- Banks, James A. (1997): Multicultural Education: Characteristics and Goals. In: Banks, James A. – Banks, Cherry A. McGee (szerk.): *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Allyn and Bacon, Boston, USA, 3–31.
- Barber, Michael – Mourshed, Mona (2007): Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében? McKinsey & Company, New York, USA. <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> [2014. 10. 10.]
- Bárdossy Ildikó (2006): A befogadó iskola és környezete. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/56, 3. sz. 35–45.
- Bauman, Georgia – Bustillos, Leticia Tomas – Bensimon, Estela Mara – Brown, Christopher – Bartee, RoSusan (2005): *Achieving Equitable Educational Outcomes with All Students: The Institution's Roles and Responsibilities*. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA.
- Benard Bonnie (1998): From risk to resiliency: What schools can do. *Resiliency Associates*, 9–30. http://www.tanglewood.net/projects/teachertraining/Book_of_Readings/Benard.pdf [2014. 10. 10.]
- Berry, John W. (2005): Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29. 697–712.
- Bigazzi Sára (2013): Előítélet. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, 15–36.
- Booth, Tony–Ainscow, Mel (2002, 3rd edition 2011): *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, revised edition. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, UK.
- Boreczky Ágnes (1999): Multikulturális pedagógia – új pedagógia? *Új Pedagógiai Szemle*, 1999/43, 4. sz. 26–38.
- Bourdieu, Pierre (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. *Gondolat Kiadó, Budapest*, 268–311.
- Cameron, Seán – Maginn, Colin (2008): The Authentic Warmth Dimension of Professional Childcare. *The British Journal of Social Work*, 2008/38, 6. sz. 1151–1172.
- Ceglédi Tímea (2012): Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 2012/22, 2. sz. 85–110.

- Claiborne, Lise Bird – Cornforth, Sue (2013): Supporting Diversity, Difference and Inclusion in Higher Education. In: Green, Vanessa – Cherrington Sue (szerk.): Delving into diversity: An international exploration of issues of diversity in education. Nova Science, Wellington, NZ.
- Coleman, James Samuel (1997): Család, iskola, szociális tőke. In: Kozma Tamás (szerk., 2004): Oktatás és társadalom. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 152–156.
- Cooper, Michael (szerk., 2010): Changing the Culture of the Campus: Towards an Inclusive Higher Education – Ten Years on. European Access Network, London, UK.
- Cooper, Michael (szerk., 2012): Student Diversity in Higher Education: Conflicting Realities – Tensions affecting policy and action to widen access and participation. European Access Network, London, UK.
- Corbett, Jenny (2001): Teaching Approaches Which Support Inclusive Education: A Connective Pedagogy. British Journal of Special Education, v28 n2, 55–59. Jun 2001
- Craw, J. (2015): Statistic of the Month: Education Performance, Equity and Efficiency. <http://www.ncee.org/2015/01/statistic-of-the-month-education-performance-equity-and-efficiency/> (letöltés ideje: 2015. 02. 03.)
- Cs. Czachesz Erzsébet – Radó Péter (2003): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Csányi Yvonne – Perlusz Andrea (2001): Integrált nevelés – inkluzív iskola. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Osiris, Budapest, 314–332.
- Csányi Yvonne – Zsoldos Márta (1994): Világkonferencia a speciális szükségletűek neveléséről. Új Pedagógiai Szemle, 1994/44, 12. sz. 41–50.
- Csányi Yvonne (2001): Az együttnevelés fontosabb tényezői, feltételei. In: Csányi Yvonne (szerk.): Látássérült gyermekek integrált oktatása-nevelése. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 21–35.
- Cserti Csapó Tibor – Orsós Anna (2013): A mélyszegénységben élők és a cigányok/romák helyzete, esélyegyenlősége. In: Varga Aranka (szerk.): Esélyegyenlőség a mai Magyarországon. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, 99–120.
- Cserti Csapó Tibor (2011): A cigány népesség a társadalmi-gazdasági térszerkezetben. Pécsi Tudományegyetem BTK Oktatáskutató

- Központ, Pécs.
- Delpit, Liza (2007): Mások gyermekei – Hivatalos kultúra és kisebbségi tanuló. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Dewey, Susan – Bolabola, Cema (2014): Feeding the City and Financing the Family: Women Market Traders in Suva, Fiji. In: Asumah, Seth N. – Nagel, Mechthild (szerk.): Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives. State University of New York Press, Albany, New York, USA, 309–326.
- Dezső Renáta Anna (2014): A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban. *Autonómia és Felelősség*, 2014/1. sz, 32–44.
- Duncan, Janet M. (2014): Understanding Disability Rights in a Global Context. In: Asumah, Seth N. – Nagel, Mechthild (szerk.): Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives. State University of New York Press, Albany, New York, USA, 363–378.
- Education and Equity in OECD Countries (1997): OECD, Paris.
- Falus Iván (2012): Mit várunk a tanártól? Új készségek, kompetenciák? In: B. Tier Noémi (szerk.): *Alma a fán. Fókuszban a tanulás támogatása. Interjúkötet.* Tempus Közalapítvány, Budapest, 56–63.
- Feder, Adriana – Nestler, Eric J. – Westphal, Maren – Charney, Dennis S. (2010): Psychobiological Mechanisms of Resilience to Stress. In: Reich, John W. – Zautra, Alex J. – Hall, John Stuart (szerk.): *Handbook of adult resilience.* Guilford, New York, USA, 35–54.
- Fehérvári Anikó – Liskó Ilona (2006a): Az Arany János Program hatásvizsgálata. (Kutatás közben 275.) Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Fehérvári Anikó – Liskó Ilona (2006b): Az Arany János Program tanulói, *Iskolakultúra*, 2006/16, 7–8. sz. 63–76.
- Fehérvári Anikó – Széll Krisztián (2014): Hatásvizsgálatok az oktatáskutatásban. In: Andl Helga – Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben 2013.* Pécsi Tudományegyetem BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Fehérvári Anikó (2009): Az Arany János Programban résztvevő diákok, *Educatio*, 2009/17. 4. sz. 512–525.
- Fehérvári Anikó (2013): Az Arany János Program. In: Hermády-Berencz Judit – Szegedi Eszter – Sziklainé Lengyel Zsófia (szerk.): *PSIVET Esélyteremtés szakképzéssel.* Tempus Közalapítvány Budapest, 35–37.
- Fehérvári Anikó (2015): Arany János Program. In: Kállai Gabriella: Te-

- hetséggondozó programok. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 13–38.
- Fehérvári Anikó (szerk., 2008): Szakképzés és lemorzsolódás. (Kutatás Közben 283.) Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Feischmidt Margit (1997): Multikulturalizmus: kultúra, identitás és politika új diskurzusa. In: Feischmidt Margit (szerk.): Multikulturalizmus. Osiris Kiadó, Budapest, 7–29.
- Feischmidt Margit (2012): Kényszerek és illeszkedések. Gazdasági és szimbolikus stratégiák aprófalvakban élő romák életében. Szociológiai Szemle, 2012/22, 2. sz. 54–84.
- Fejes József – Híves Tamás – Szűcs Norbert – Varga Aranka (2012): TANODA bevélelsvizgálat tapasztalatainak összefoglalása. Eruditio Zrt, Budapest. (kézirát)
- Fejes József Balázs (2014): Mire jó a tanoda? Esély, 2014/26, 4. sz. 29–56.
- Fekete Deák Ildikó (2015): A családú környezet szerepe az egyén reziliens alkalmazkodásának a kialakulásában. Erdélyi Társadalom, VIII. évfolyam 1. sz. 163–171.
- Forray R. Katalin – Cs. Czachesz Erzsébet – Lesznyák Márta (2001): Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés. In: Báthori Zoltán – Falus Iván (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Osiris Kiadó, Budapest.
- Forray R. Katalin – Hegedüs T. András (1999): Cigány gyerekek szocializációja. Aula, Budapest, 28–33.
- Forray R. Katalin – Hegedüs T. András (2003): Cigányok, iskola, oktatáspolitiká. Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás (2010): Társadalmi egyenlőség vagy kulturális identitás? A cigány/roma oktatáspolitiká dilemmái. Képzés és Gyakorlat, 2010/8, 2. sz. 3–21.
- Forray R. Katalin – Pálmainé Orsós Anna (2010): Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. Educatio, 2010/19, 1. sz. 75–87.
- Forray R. Katalin – Varga Aranka (2011): Inklúzió a felsőoktatásban. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/inkluzio_a_felsooktatásban/index.html [2014. 10. 20.]
- Forray R. Katalin – Boros Julianna (2009): A cigány, roma tehetség-gondozás intézményei, Educatio, 2009/18, 2. sz. 199–203.
- Forray R. Katalin (1998a): A cigányság oktatásának egyes kérdései Európában. Magyar Pedagógia, 1998/98, 1. sz. 3–16.
- Forray R. Katalin (1998b): Nemzetiségek, kisebbségek. Educatio, 1998/7, 1. sz. 50–66.

- Forray R. Katalin (2011): Társadalmi egyenlőség és a jövő feladatai. *Educatio*, 2011/20, 1. sz. 62–73.
- Forray R. Katalin (2012): Cigány diákok a felsőoktatásban. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága – ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 265–298.
- Forray R. Katalin (2013): Colleges for Roma in Higher Education. *Hungarian Educational Research Journal*, 2013/3, 1. sz. <http://pedtamop412b.pte.hu/menu/84/25> [2014. 10. 20.]
- Forray R. Katalin (2014): A diploma felé. *Iskolakultúra*, 2014/24, 9. sz. 72–85.
- Frühauf, Von Theo (2008): Von der Integration zur Inklusion – ein Überblick. In: Hinz, Andreas – Körner, Ingrid – Niehoff, Ulrich (szerk.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Lebenshilfe-Verlag, Marburg, 11–32.
- Gerő Márton – Demeter Endre – Horzsa Gergely (2011): Szakkollégiumi helyzetkép felmérése. Aditus Zrt., Budapest.
- Giambona, Francesca – Vassallo, Erasmo (2013): Composite Indicator of Social Inclusion for European Countries. Springer Science+Business Media, Dordrecht, Netherlands, 269–293.
- Gooding, Diane C. – Cox, William T. L. (2014): Stigmatized, Marginalized, and Ill: The Oppression of People With Serious Mental Illness. In: Asumah, Seth N. – Nagel, Mechthild (szerk.): Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives. State University of New York Press, Albany, New York, USA, 221–252.
- Greek, Marit – Jonsmoen, Kari Mari (2010): Developments Project as a Method for Changing the Pedagogical Practice Towards a More Inclusive Higher Education. In: Cooper, Michael (szerk.): Changing the Culture of the Campus: Towards an Inclusive Higher Education – Ten Years on. European Access Network, London, UK, 50–64.
- Győrbíró András – Hámos Mária Dalma – Győrbíró Nóra – Borzási Kinga (2015): Innovatív reziliencianövelő kísérlet a roma közösségek életében: A magyarországi roma szakkollégiumok mint a roma elitképzés úttörői. *Erdélyi Társadalom*, VIII. évfolyam 1. sz. 119–131.
- Györgyi Zoltán – Kőpatakiné Mészáros Mária (2010): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk., 2006): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2002): Cigány gyerekek

- az általános iskolában. Oktatókutatató Intézet – Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Havas Gábor – Liskó Ilona (2004): Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. Kutatási záró tanulmány. (Kutatás közben 266.) Oktatási Minisztérium – Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Havas Gábor – Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése – Az integrációs oktatáspolitiká. Beszélő, 2011/16, 6. sz. 24–49.
- Heagney, Margaret (2012): University Selection: Can it Be Equitable an Excellent? In: Cooper, Michael (szerk.): Student Diversity in Higher Education: Conflicting Realities – Tensions affecting policy and action to widen access and participation. European Access Network, London, UK, 65–79.
- Helyzetelemzés – és további kutatásra javasolt irányok a korai iskolaelhagyás problémájának hatékony kezelése érdekében. Fogytékos Személyek Esélyegyenlőségéért Nonprofit Kft – Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet – Tempus Közalapítvány. http://oktataskepzes.tka.hu/documents/Projektek/2013/QALL/esl_helyzetelemzes_qall_2013_10_21_javitott.pdf (Letöltés ideje: 2014. 10. 11.)
- Herczog Mária (2013): Szakellátásban élő gyerekek és a korai iskolaelhagyás. Tempus Közalapítvány, Budapest. 13. http://ok.proa.hu/documents/Projektek/2013/QALL/qall_szakellatas_esl_herczog_maria.pdf [2015. 04. 10.]
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. Zeitschrift für Heilpädagogik 2002/53, 9. sz. 354–361.
- Hirschmann, Nancy J. (2014): Gender and the Politics of Invisible Disability. In: Asumah, Seth N. – Nagel, Mechthild (szerk.): Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives. State University of New York Press, Albany, New York, USA, 207–220.
- Híves Tamás – Varga Aranka (2012): A gyermekvédelem és iskolázottság területi aspektusai. In: Andl Helga – Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): Iskola a társadalmi térben és időben 2011–2012. Pécsi Tudományegyetem BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs, 74–86.
- Híves Tamás (2013): Cigány/roma népesség a 2011-es népszámlálás alapján. In: Arató Mátyás – Cserti Csapó Tibor (szerk.): Romológia „akkor és most” – romológusok második szakmai konferenciája. Konferenciakötet. (Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok; 30.) Pécsi Tudományegyetem BTK NTI, Pécs, 108–117.
- Híves Tamás (2015): A hátrányos helyzet területi aspektusai. In: Fehérvári Anikó – Tomasz Gábor (szerk.): Kudarcok és megoldások

- Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 17–34.
- Homoki Andrea (2014): A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálata a Dél-Alföldi és Észak-Alföldi Régióban. PhD értekezés, Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola, 2014.
- Horváth Péter (2009): A társadalom fogyatékosügyei (köz)gondolkodása alakulásának és alakításának néhány aspektusa. In: Fogyatékos-politikai szakismeretek. Szöveggyűjtemény. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest, 3–36.
- Horváth Péter (2013): A fogyatékosokkal élők. In: Varga Aranka (szerk.): Esélyegyenlőség a mai Magyarországon. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 173–194.
- Hurtado, Sylvia – Alvarez, Cynthia L. – Guillermo-Wann, Chelsea – Cuellar, Marcela – Arellano, Lucy (2012): A Model for Diverse Learning Environments The Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success. In: Smart, John C. – Paulsen, Michael B. (szerk.): Higher Education: Handbook of Theory and Research, Higher Education: Handbook of Theory and Research 27. Springer Science+Business Media B.V. 41–122.
- Hurtado, Sylvia – Milem, Jeffrey F. – Clayton-Pedersen, Alma R. – Allen, Walter Allen (1998): Enhancing campus climates for racial/ethnic diversity through educational policy and practice. *Review of Higher Education* 1998/21, 3. sz. 279–302.
- Imre Anna (2014): Iskolai lemorzsolódást csökkentő oktatáspolitikák. *Iskolakultúra*, 2014/24, 5. sz. 65–77.
- Johnson, David W. – Johnson, Roger T. (1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Englewood Cliffs, New Jersey, USA: Prentice-Hall Publishing.
- Johnson, David W. – Johnson, Roger T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Journal of Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Johnson, David W. – Johnson, Roger T. – Holubec, Edythe (1991): *Cooperation in the classroom*. Interaction Book Company, Edina, MN.
- Johnston-Anumonwo, Ibipo (2014): *Women’s Work Trips and Multifaceted Oppression*. In: Asumah, Seth N. – Nagel, Mechthild (szerk.): *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives*. State University of New York Press, Albany, New York, USA, 93–112.
- Kagan, Spencer (2001): *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kft, Budapest.
- Kalocsainé Sánta Hajnalka – Varga Aranka (2005): Az inklúzió mint társadalmi és oktatási idea. *Educatio*, 2005/14, 1. sz. 204–208.
- Keller Judit – Mártonfi György (2006): *Oktatási egyenlőtlenségek és*

- speciális igények. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Kelman, Herbert C. (1997): A szociális befolyásolás három folyamata. In: Lengyel Zsuzsanna (szerk.): Szociálpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest, 225–233.
- Kemény István – Janky Béla – Lengyel Gabriella (2004): A magyarországi cigányság, 1971–2003. Gondolat Kiadó – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- Kerényi György (szerk., 2005): Tanodakönyv. Javaslatok tanodák szervezéséhez. Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.
- Kertesi Gábor (2005): Roma foglalkoztatás az ezredfordulón. A rendszer-váltás maradandó sokkjá. Szociológiai Szemle, 2005/15, 2. sz. 57-87.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2005): A foglalkoztatási válság gyermekei. Roma fiatalok középiskolai továbbtanulása az elhúzódó foglalkoztatási válság idején. In: Kertesi Gábor (szerk.): A társadalom peremén. Osiris Kiadó, Budapest, 247–311.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció. I. rész. Okok és következmények. Közgazdasági Szemle, 2005/52, 4–5. sz. 317–355.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. Közgazdasági Szemle, 2009/56, 11. sz. 959–1000.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2014): Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban. (Budapesti Munkagazdaságtani füzetek; BWP – 2014 (6.) MTA KRTK KTI – Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.
- Kézdi Gábor – Surányi Éva (2008): Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai. Educatio Kht., Budapest.
- Kiss Gabriella (1997): Multikulturalizmus – korunk alapszava? In: Kiss Gabriella (szerk.): Multikulturalizmus I. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen, 19–38.
- Koczor Margit – Németh Szilvia (2010): Az inkluzív iskola koncepciója: nemzetközi tendenciái. (háttér tanulmány) http://www.ofi.hu/sites/default/files/WEBRA/2010/05/6.6.2-KM-NSZ_inkluziv_iskola_hattertan.pdf [2014. 10. 10.]
- Kokas Dóra – Lakatos Szilvia (2013a): A nők. In: Varga Aranka (szerk.): Esélyegyenlőség a mai Magyarországon. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 151–162.
- Kokas Dóra – Lakatos Szilvia (2013b): Az idősek. In: Varga Aranka (szerk.): Esélyegyenlőség a mai Magyarországon. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 163–172.
- Kozma Tamás (1975): Hátrányos helyzet. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Kozma Tamás (1993): Etnocentrizmus. *Educatio*, 1993/2, 2. sz. 195–210.
- Kozma Tamás (1997): Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kőpatakiné Mészáros Mária (2004): Közben felnő egy elfogadó nemzedék. A sajátos nevelési igényű tanulókat integráltan nevelő-oktató intézmények gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. évf. 2. sz. február 34–48.
- Kőpatakiné Mészáros Mária (2006): Az egyéni tanulási útvonalak kiépítése. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/plenaris-eloadasok/kopatakine-meszaros> [2014. 10. 10.]
- Kravalik Zsuzsanna (2004): Együttműködés a gyermekvédelmi igazgatásban. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 2004/13, 4. sz. 28–35.
- Kymlicka, Will (2012): *Multiculturalism: Success, Failure, and the Future*. Migration Policy Institute. Washington DC, USA.
- Ladányi János – Szelényi Iván (1997): Ki a cigány? *Kritika*, 1997/26, 12. sz. 3–6.
- Lannert Judit (2003): Differenciálás és szelekció a magyar iskolákban. *Iskolakultúra*, 2003/13, 1. sz. 70–73.
- Lannert Judit (2004): Hatékonyság, eredményesség, méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004/54, 12. sz. 3–15.
- Lannert Judit (2014): A korai iskolaelhagyás elleni stratégia és a korai gyermekkori nevelés. *Tempus Közalapítvány*, Budapest. 55. http://oktataskepzes.tka.hu/document.php?doc_name=Projektek/2013/QALL/07_korai_neveles_lannert_final.pdf [2015. 04. 03.]
- László János (2005): A narratív pszichológiai tartalomelemzés. *Magyar Tudományos Folyóirat*, 2005/166, 11. sz. 1366–1375.
- Latimer, Christopher P. (2014): Framing the Same-Sex Marriage Issue as Equity. In: Asumah, Seth N. – Nagel, Mechthild (szerk.): *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives*. State University of New York Press, Albany, New York, USA, 155–184.
- Lemery-Chalfant, Kathryn (2010): Genes and Environments: How They Work Together to Promote Resilience. In: Reich, John W. – Zautra, Alex J. – Hall, John Stuart (szerk.): *Handbook of adult resilience*. Guilford, New York, USA, 55–80.
- Liskó Ilona (2002): Cigány tanulók a középfokú iskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/52, 11. sz. 17–39.
- Liskó Ilona – Fehérvári Anikó (2008): Hatásvizsgálat – a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről. (Kutatás közben 281.) *Oktatáskutató és*

Fejlesztő Intézet, Budapest.

- Lowery, George (2012): Dissecting the Commitment of Higher Education Diversity. In: Cooper, Michael (szerk.): Student Diversity in Higher Education: Conflicting Realities – Tensions affecting policy and action to widen access and participation. European Access Network, London, UK, 20–28.
- Luciak, Mikael – Biewer, Gottfried (2011): Equity and Inclusive Education in Austria – A Comparative Analysis. In: Artiles, Alfredo J. – Kozleski, Elizabeth B. – Waitoller, Federico R. (szerk.): Inclusive Education. Examining Equity on Five Continents. Harvard Education Press, Cambridge, UK, 17–44.
- Lumby, Jacky (2013): Leading for Equality in a Changing Europe. Keynote article for discussion. <http://www.schoolleadership.eu/sites/default/files/leading-for-equality-in-changing-europe-2013.pdf> [2015. 02. 03.]
- Luthar, Suniya S. – Cicchetti, Dante – Becker, Bronwyn (2000): The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 2000/71, 3. sz. 543–562.
- Mac Ruairc, Gerry (2013): Including Inclusion: Exploring inclusive education for school leadership. Keynote article for discussion. http://www.schoolleadership.eu/sites/default/files/exploring-inclusive-education-for-school-leadership-2013_5.pdf [2015. 02. 03.]
- Makoelle, Tsediso Michael (2014a): Pedagogy Of Inclusion: A Quest For Inclusive Teaching And Learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2014/9; 5(20), 1259–1267.
- Makoelle, Tsediso Michael (2014b): Educational Change and Inclusion: Lessons from A Collaborative Action Research. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2014/7, 5(14), 169–179.
- Mártonfi György (2014): A korai iskolaelhagyás és néhány kapcsolódó mutató összefüggése. *Iskolakultúra*, 2014/24, 5. sz. 77–90.
- Massarani, Luisa – Merzagora, Matteo (2014): Socially inclusive science communication, *Journal of Science Communication*, 2014/13, 2. sz. http://jcom.sissa.it/archive/13/02/JCOM_1302_2014_C01/JCOM_1302_2014_C01.pdf [2014. 05. 10.]
- Masten, Ann S. – Herbers, Janette E. – Cutuli, J. J. – Lafort, Theresa L. (2008): Promoting Competence and Resilience in the School Context. *Professional School Counseling Journal*, 2008/12, 2. sz. 76–84.
- Masten, Ann S. – Wright Margaret O’Dougherty (2010): Resilience over the Lifespan: Developmental Perspectives on Resistance, Recovery, and Transformation. In: Reich, John W. – Zautra, Alex J. – Hall, John Stuart (szerk.): *Handbook of adult resilience*. Guilford, New York, USA, 213–237.

- Masten, Ann S. (2001): Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 2001/56, 3. sz. 227–238.
- Máté Dezső (2015): Reziliens romák identitáskonstrukciói. *Erdélyi Társadalom*, VIII. évfolyam 1. sz. 43–57.
- Mayer, John D. – Faber, Michael A. (2010): Personal Intelligence and Resilience: Recovery in the Shadow of Broken Connections. In: Reich, John W. – Zautra, Alex J. – Hall, John Stuart (szerk.): *Handbook of adult resilience*. Guilford, New York, USA, 94–111.
- Medda-Windischer, Roberta (2011): The Roma: A 'Socially Disadvantaged Group' or a 'National Minority'? Unravelling the Dichotomy through the Framework Convention for the Protection of National Minorities. In: Caruso, Ugo – Meyer, Maren – Osipov, Alexander (szerk.): *European Yearbook of Minority Issues*. European Centre for Minority Issues – The European Academy Bozen/Bolzano, Netherlands, 317–338.
- Meleg Csilla (2003): Bevezető. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és Társadalom. Szöveggyűjtemény. Dialóg Campus*, Budapest – Pécs, 3–9.
- Meleg Csilla (szerk., 2003): *Iskola és Társadalom. Szöveggyűjtemény. Dialóg Campus*, Budapest – Pécs.
- Messing Vera (2013): Az iskola mint szocializációs terep: kortárs kapcsolatok, tanár-diák viszony nemzetközi összehasonlításban. *Esély*, 2013/24, 2. sz. 33–52.
- Milem, Jeffrey – Chang, Mitchell – Antonio, Anthony (2005): Making diversity work: A researched based perspective. *Association of American Colleges and Universities*, Washington D.C., USA.
- Nagel, Mechthild (2014a): Beyond the Pale: Reflections on the Vulnerability of Black Life in the United States. In: Asumah, Seth N. – Nagel, Mechthild (szerk.): *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives*. State University of New York Press, Albany, New York, USA, 69–92.
- Nagel, Mechthild (2014b): Teaching Feminist Pedagogy on Race and Gender: Beyond the Additive Approach? In: Asumah, Seth N. – Nagel, Mechthild (szerk.): *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives*. State University of New York Press, Albany, New York, USA, 55–68.
- Neményi Mária (2004): A fogyatékosághoz vezető út. *Iskolakultúra*, 2004/14, 5. sz. 27–49.
- Neményi Mária (2013): Oktatási esélyegyenlőtlenségek Európában és Magyarországon. *Esély*, 2013/24, 2. sz. 3–7.
- Németh Szilvia (szerk., 2009): A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése. *Kutatási beszámoló. Társki-Tudok*, Budapest.
- Németh Szilvia – Papp Z. Attila (2006): „És mi adjuk az integráció ve-

- zérfonalát...” In: Németh Szilvia (szerk.): Integráció a gyakorlatban. Oktatókutatató Intézet, Budapest, 9–30.
- Némethné Tóth Ágnes (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar Pedagógia*, 2009/109, 2. sz. 105–120.
- OKÉV (2003): Jelentés a cigány kisebbségi oktatást folytató intézmények tanügy-igazgatási tevékenységének és működésük szakmai feltételrendszerének ellenőrzéséről. Budapest.
- Orbán Anikó (2013a): Jogszabályi rendelkezések. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 51–98.
- Orbán Anikó (2013b): Stratégiák, ágazati politikák. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 37–50.
- Orsós Anna (2012): A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről. Pécsi Tudományegyetem BTK Oktatókutatató Központ, Pécs.
- Papházy Tibor (szerk., 2012): *Gyermekvédelmi statisztikai tájékoztató 2010*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest.
- Papp Gabriella (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2012/40, 4–5. sz. 295–304.
- Parameswaran, Gowri (2014): *The Tale of Two Worlds: Unpacking the Power of the Global North Over the Global South*. In: Asumah, Seth N. – Nagel, Mechthild (szerk.): *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives*. State University of New York Press, Albany, New York, USA, 297–308.
- Percy-Smith, Janie (szerk., 2000): *Policy Responses to Social Exclusion towards Inclusion?* Open University Press, Buckingham, Philadelphia, USA.
- Péley Bernadette (2002): Az elbeszélés szerepe az én (self) kibontakozásában. *Magyar Tudomány*, 2002/48, 1. sz. 71–77.
- Perez, William – Espinoza, Roberta – Ramos, Karina – Coronado, Heidi M. – Cortes, Richard (2009): Academic Resilience among Undocumented Latino Students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 2009/31, 2. sz. 149–181.
- Pető Ildikó (2003): Inklúzió a nevelésben. *Iskolakultúra*, 2003/13, 10. sz. 3–13.
- Plaisance, Éric – Belmont, Brigitte – Schneider, Cornelia – Vérillon, Alette (2007): *Intégration ou inclusion? Eléments pour contribuer au débat*. Nouvelle revue de l’adaptation et de la scolarisation, 2007/37, 1. sz. 159–164.
- Polyacsók Orsolya (2013): „TANODA” típusú programok. In: Hermády-Berencz Judit – Szegedi Eszter – Sziklainé Lengyel Zsófia

- (szerk.): PSIVET Esélyteremtés szakképzéssel. Tempus Közalapítvány, Budapest, 1–13.
- Potts, Patricia (szerk., 2002): *Inclusion in the City: A Study of Inclusive Education in an Urban Setting*. Routledge Falmer, London – New York.
- Purcell, Elizabeth (2014): *Oppression's Three New Faces: Rethinking Iris Young's „Five Faces of Oppression” for Disability Theory*. In: Asumah, Seth N. – Nagel, Mechthild (szerk.): *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence Transdisciplinary and Global Perspectives*. State University of New York Press, Albany, New York, USA, 185–206.
- Radó Péter (2000a): Egyenlőtlenségek és méltányosság a közoktatásban. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 343–349.
- Radó Péter (2000b): *Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai Szemle*, 2000/50, 1. sz. 33–48.
- Radó Péter (2007): *Méltányosság az oktatásban*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
- Rafaeli, Eshkol – Hiller, Atara (2010): *Self-Complexity: A Source of Resilience?* In: Reich, John W. – Zautra, Alex J. – Hall, John Stuart (szerk.): *Handbook of adult resilience*. Guilford, New York, USA, 171–193.
- Ráyman Julianna – Varga Aranka (2015): *Reziliencia és inklúzió egy szakkollégiumi közösségben*. Romológia (megjelenés alatt).
- Ráyman Julianna (2015): *Diverzitás az iskolában*. Beszámoló a pedagógusok és igazgatók különböző szociokulturális hátterű tanulókról való gondolkodásának vizsgálatáról. *Autonómia és Felelősség*, 2. szám (megjelenés alatt)
- Réger Zita (1978): *Cigányosztály, „vegyes osztály” – a tények tükrében*. *Valóság*, 1978/21, 8. sz. 77–89.
- Reszkető Petra – Scharle Ágota – Váradi Balázs (szerk., 2010): *Az esélyegyenlőségi és integrációs kiemelt projekt külső értékelése*. Budapest Szakpolitikai Elemző Intézet, Budapest.
- Réthy Endréné (2002): *A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában*. *Magyar Pedagógia*, 2002/102, 3. sz. 281–300.
- Réthy Endréné (2004): *Inkluzív pedagógia*. In: Nahalka István – Torgyik Judit (szerk.): *Megközelítések*. Eötvös Könyvkiadó, Budapest, 231,–245.
- Réthy Endréné (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Comenius Oktató és Kiadó Kft., Pécs.
- Robila, Mihaela (2006): *Economic pressure and social exclusion in Europe*. *Social Science Journal*, 2006/43, 1. sz. 85–97.
- Rutkowski, David – Rutkowski, Leslie – Engel, Laura C. (2014): *Inclusiv schooling: fostering citizenship among immigrant student in Eu-*

- rope. *Intercultural Education*, 2014/25, 4. sz. 269–282.
- Rutter, Michael (1987): Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1987/57, 3. sz. 316–331.
- Sameroff, Arnold (2005): Early resilience and its developmental consequences. In: Tremblay, Richard E. – Barr, Ronald G. – Peters, Ray DeV (szerk.): *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Centre of Excellence for Early Childhood Development, Montreal, Quebec, Canada, 1–6.
- Sapon-Shevin, Mara – Ayres, Barbara J. – Duncan, Janet (1994): Cooperative Learning and Inclusion. In: Thousand, Jacqueline S. – Villa, Richard A. – Nevin, Ann I. (ed.): *Creativity and collaborative learning: a practical guide to empowering students and teachers*. Paul H. Brookes Pub. Co., Baltimore, Md., 72–96.
- Schratz, Michael (2013): Beyond the Reach of Leading: Exploring the Realm of Leadership and Learning. Keynote article for discussion. <http://www.schoolleadership.eu/sites/default/files/leadership-for-learning-2013.pdf> [2015. 02. 03.]
- Skodol, Andrew E. (2010): The Resilient Personality. In: Reich, John W. – Zautra, Alex J. – Hall, John Stuart (szerk.): *Handbook of adult resilience*. Guilford, New York, USA, 112–125.
- Sugland, Barbara W. – Zaslou, Martha – Nord, Christine Winquist (1993): Risk, Vulnerability, and Resilience among Youth: in Search of a Conceptual Framework. *Child Trends, Inc.*, Washington DC., USA, 1–39.
- Szemenyei Mariann – Végh Zoltán Ákos (2013): A gyerekek. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 121–150.
- Teller Nóra (2012): Mi hozott mérhető eredményeket az oktatási integrációs fejlesztések közül? (kézirat)
- Torgyik Judit (2004): Hatékony iskola: együttműködő iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004/54, 10. sz. 32–40.
- Torgyik Judit (2012): A romák oktatásának fejlesztési törekvései az Európai Unióban. *Iskolakultúra*, 2012/22, 3. sz. 74–84.
- Torgyik Judit (szerk., 2008): *Kulturálisan érzékeny iskola*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. http://kih.gov.hu/documents/10179/1316398/11_Kulturalisan%20erzekeny%20iskola.pdf [2014. 10. 10.]
- Varga Aranka (1999): Amrita – egy diák-társadalmi szervezet. *Tanítási*, 1999/3, 9. sz. 56–64.
- Varga Aranka (2006): Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer. In: Forray R. Katalin (szerk.): *Alapismeretek a romológia aszisztens képzéshez*. Pécsi Tudományegyetem BTK Romológia

- és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, 145–161. <http://mek.niif.hu/04800/04867/04867.pdf> [2014. 10. 10.]
- Varga Aranka (2009): „Padtárs vagy kórtárs” – kutatási jelentés. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Varga Aranka (2011): Pedagógusjelöltek útja az inkluzív iskola felé. Pedagógusképzés, 2011/9, 3–4. sz. 153–162.
- Varga Aranka (2012a): „Padtárs vagy kórtárs.” Új Pedagógiai Szemle, 2012/62, 7–8. sz. 268–279.
- Varga Aranka (2012b): Az esélyegyenlőség és az inklúzió értelmezési keretei. In: Beck Zoltán – Cserti Csapó Tibor (szerk.): Fontos Pont a Hegyhát ifjúság életében! Pécsi Tudományegyetem BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Sásd Város Önkormányzata, Pécs, 126–146.
- Varga Aranka (2012c): Gyermekvédelem és iskola. Pécsi Tudományegyetem BTK Oktatókutatató Központ – Virágmandula Kft., Pécs.
- Varga Aranka (2013a): Changes in Hungary’s Educational Policies. In: Forray R. Katalin – Cserti Csapó Tibor (szerk.): Education and Research of Roma in the Countries of Central and Eastern Europe. Gypsy Studies, 29. sz. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 31–47.
- Varga Aranka (2013b): Hátrányos helyzet új jogszabályi környezetben. Iskolakultúra, 2013/23, 3–4. sz. 134–137.
- Varga Aranka (2013c): Roma szakkollégium az oktatáspolitikában. Romológia, 2013/1, 1. sz. 60–71.
- Varga Aranka (2013d): Az esélyegyenlőség értelmezési keretei. In: Varga Aranka (szerk.): Esélyegyenlőség a mai Magyarországon. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 11–15.
- Varga Aranka (2013e): Kooperativitás mint a motiváció pedagógiai gyakorlata. In: Czékus Géza (szerk.): Motiváció – figyelem – fejelem. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 544–557
- Varga Aranka (2014a): Hátrányos helyzet az iskolarendszerben. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): Legyen az esély egyenlő – Esélyteremtés a Sásdi kistérségben. Pécsi Tudományegyetem – Sásdi Többcélú Kistérségi Társulás, Pécs, 155–171.
- Varga Aranka (2014b): Inkluzív szakkollégiumi közösség. Iskolakultúra, 2014/24, 5. sz. 28–34.
- Varga Aranka (2014c): Inkluzivitás a pedagógusképzésben. In: Arató Ferenc (szerk.): Horizontok – A pedagógusképzés reformjának folytatása. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 57–77.
- Varga Aranka (2014d): A pécsi Wlisslocki Henrik Szakkollégium mint inkluzív tudományos közösség. Új Pedagógiai Szemle, 2014/64, 11–12. sz. 47–59.
- Varga Aranka (2014e): Az inkluzivitás mint vizsgálati modell. Autonó-

- mia és Felelősség, 1. sz. 5–18.
- Varga Aranka (2015): Lemorzsolódás vagy inklúzió. In: Fehérvári Anikó – Tomasz Gábor (szerk.): Kudarok és megoldások - Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 77–92.
- Varga Aranka (szerk., 2013): Esélyegyenlőség a mai Magyarországon. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Varga Júlia (szerk. 2015): A közoktatás indikátorrendszere 2015. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest, 357. <http://econ.core.hu/file/download/kozoktatasi/indikatorrendszer.pdf> [2015. 04. 23.]
- Vég Zoltán Ákos (2014): Intézményi esettanulmányok összegzése a migráns tanulók oktatásáról. In: Varga Aranka (szerk.): „Lemorzsolódás és hátránykompenzáció”. Kutatási jelentés. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Veressné Gönczi Ibolya (2004): A gyermekvédelem pedagógiája. Kosuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Vincze Enikő (2012): Társadalmi kirekesztés és interszekcionalitás. Kultúra és közösség, 2012/3, 3–4. sz. 71–86.
- Ward, Sophie C. – Bagley, Carl – Woods, Philip – Lumby, Jacky – Hamilton, Tom – Roberts, Amanda (2013): Scoping paper on school leadership and equity. EPNoSL UK Team. http://www.school-leadership.eu/sites/default/files/epnosl-scoping-paper-on-school-leadership-equity_3.pdf [2015. 02. 03.]
- Williams, Damon – Berger, Joseph – McClendon, Shederick (2005): Toward a model of inclusive excellence and change in postsecondary institutions. Association of American Colleges and Universities, Washington D.C., USA.
- Young, Gale – Davis-Russell, Elizabeth (2014): The Vicissitudes of Cultural Competence: Dealing With Difficult Classroom Dialogue. In: Asumah, Seth N. – Nagel, Mechthild (szerk.): Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives. State University of New York Press, Albany, New York, USA, 33–54.
- Young, Iris Marion (2014): Five Faces of Oppression. In: Asumah, Seth N. – Nagel, Mechthild (szerk.): Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives. State University of New York Press, Albany, New York, USA, 3–32.
- Zászkaliczky Péter (szerk. 2013) A társadalmi és iskolai integráció feltételrendszere és korlátai. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Zautra, Alex J. – Hall, John Stuart – Murray, Kate E. (2010): Resilience: A new definition of health for people and communities. In: Reich, John W. – Zautra, Alex J. – Hall, John Stuart (szerk.): Handbook of adult resilience. Guilford, New York, USA, 3–34.