

## Inkluzív osztályok

### *A tanítás és tanulás modelljei, dilemmák és kihívások*

*Egyetértünk azzal a gondolattal, hogy minden tanuló számára – függetlenül a fogyatékoság típusától és mértékétől – biztosítani kell a lehetőséget a többségi iskolába való bekerülésre. Ennek ellenére mégis a „normalizáljuk a gyermeket” megközelítése jellemzi leginkább gyakorlati tevékenységünket. Pedagógiai megoldásaink egyén-orientáltak, míg az iskola mint rendszer általánosságban véve érintetlen maradt. (Jensen, 1989)*

**A**z inklúzióval kapcsolatos viták egyik leggyakrabban hangoztatott kérdése, hogy vajon vannak-e az inklúzióknak határai, és ha igen, miben állapíthatjuk meg ezeket. Végső soron a válasz attól függ, hogy az iskolák maguk hogyan értelmezik a szerepüket. Úgy határozzák-e meg feladatukat, mint lehetővé tenni a fogyatékkal élő tanulók számára, hogy integrálódjanak egy már kialakult érték- és normarendszerrel rendelkező csoportba, amelynek értékeihez és normáihoz alkalmazkodniuk kell? Vagy inkább abban látják szerepüket, hogy létrehozzanak egy olyan iskolai kultúrát, amely minden tanulót befogad?

Ha az első felfogás dominál, akkor az inklúzió sikere nagyrészt a tanuló standardizált normákhoz való alkalmazkodóképességétől függ majd, míg a befogadó tanulóközösséget semmiféle felelősség nem terheli. Ez azt jelenti, hogy a gyermek fogyatékosága fogja megadni az inklúzió végső határát. Az inklúzió e stratégiáját nevezhetjük „normalizáljuk a gyermeket” megközelítésnek.

Ha viszont a második megközelítés dominál, a sikeres inklúzió korlátait az iskola flexibilitásának és befogadóképeségének (komprehenzivitásának) mértéke fogja meghatározni. A kiindulópont ebben az esetben, hogy minden tanuló a helyi tanulóközösséghez tartozik, és éppen ezért az erőfeszítéseknek arra kell irányulniuk, hogy olyan kultúrát teremtsünk, amely a gyermeket nem zárja ki a közösségből. A felelősség mindannyiunké, és megkívánja az iskola szerkezetének átgondolását, beleértve a tantervet, a munkamódszereket, a szervezeti kereteket, továbbképzéseket stb. Az inklúzió e stratégiáját nevezhetjük „hozzunk létre rugalmas iskolákat” megközelítésnek.

Nagyon fontos, hogy tudatában legyünk annak, melyik megközelítésre alapozzuk az inklúzióval kapcsolatos saját meggyőződéseinket, mivel az ennek megfelelő stratégiák és módszerek más célokat szolgálnak. Ha az első megközelítést vesszük alapul, a fogyatékosággal élő gyermeket megpróbáljuk úgy alakítani, hogy minél jobban beilleszkedjen az adott közösségbe. Ha viszont az utóbbi meghatározást követjük, iskoláinkat próbáljuk meg átalakítani olyan módon, hogy az a tanulók igényeihez legyen szabva; bevonva mindenkit, hogy saját fogalmaik szerint is aktív résztvevővé váljanak.

Az utóbbi harminc év dán inklúziós törekvéseit vizsgáló tanulmányom szerint mi a „hozzunk létre rugalmas iskolákat” stratégiát kívánjuk alkalmazni. (Tetler, 2000) Egyetértünk azzal a gondolattal, hogy minden tanuló számára – függetlenül a fogyatékoság típusától és mértékétől – biztosítani kell a lehetőséget a többségi iskolába való bekerülésre. Ennek ellenére mégis a „normalizáljuk a gyermeket” megközelítése jellemzi legin-

kább gyakorlati tevékenységünket. Pedagógiai megoldásaink egyén-orientáltak, míg az iskola mint rendszer általánosságban véve érintetlen maradt. (Jensen, 1989) A legjobb szándékaink és kollégáink lelkesedése ellenére ez utóbbi irányvonal megvalósítása nehézségekbe ütközött.

### Elméleti háttér

Az elmélet (ideológia) és a gyakorlat közötti óriási szakadék meglétét és annak magyarázatát nagyon érdekesnek találtam. Mi is történik valójában az inkluzív osztályteremben? A tanítás-tanulás mely formái dominálnak, hogyan motiválják a tanárok a pedagógiai stratégiáikat és hogyan tudja mindez befolyásolni a tanulók akadémikus jellegű tudását és szociális kimenetelét?

Annak érdekében, hogy meg tudjuk válaszolni ezeket a kérdéseket, hasznos segítségnek ígérkezik Suzanne Carrington (1999) elmélete, mely különbséget tesz a tanár pedagógiai tudásának két rétege között. Carrington megkülönbözteti a tanárok elméletben vallott nézeteit (amit szavakban feltételeznek, hisznek és tenni szándékoznak) és az elmélet gyakorlati felhasználását (ezek a feltételezések, meggyőződések és szándékok, amelyek a viselkedésükből szűrhetőek le). Ezért nem elegendő megvizsgálni olyan dokumentumokat – mint például a kormány törvényjavaslatait vagy rendeleteit –, amelyek bizonyára tükrözik a hivatalos állásfoglalást, de semmit nem árulnak el a gyakorlatról, a felkészültségről vagy a fontossági sorrendről. Az sem elégséges, hogy leírjuk a tanárok önértékelését a velük folytatott interjúk alapján, mivel csak nagyon ritkán vannak tudatában az iskolai tevékenységbe ágyazódott rejtett tantervnek. A kísérlet, hogy megragadjuk mind a tanárok saját maguk által vallott nézeteit, mind pedig a gyakorlatban is alkalmazott nézeteket, terep-gyakorlat-szerű megközelítést kíván, amely megközelítés magában foglal olyan adatgyűjtési technikákat, mint a résztvevő megfigyelés vagy a nyílt interjú a résztvevőkkel.

### A tanítás-tanulás hibás modelljei

Az inkluzív osztályterekben végzett megfigyeléseim azt mutatják, hogy az inklúzió folyamata gátakba ütközik, ennek okát pedig hat hibás modellben határozhatjuk meg. (Tetler, 2000)

*Amikor az integráltan oktatott tanulókat és az osztály többi tagját párhuzamosan tanítják*

Az első hibaforma akkor jelenhet meg, mikor a befogadott tanulót felzárkóztató foglalkoztatásokba vonjuk, a számára szóló egyéni program kidolgozását és kivitelezését pedig egy fejlesztő pedagógusra bizzuk. Ez a program tulajdonképpen egy tanterv, amelyről gyakran úgy gondolják, hogy párhuzamos a többség számára elkészített tantervvel. Így tehát, az inklúzió úgy valósul meg, mint egyfajta speciális oktatás, saját tantervvel, anyagokkal, speciálisan képzett tanárokkal és módszerekkel, a többségi oktatás keretein belül.

*Amikor az integráltan oktatott tanulók kizárólag a fejlesztő pedagógussal vannak interakcióban*

Egy második hibaforma akkor fordulhat elő, ha a befogadott tanulók kizárólag a fejlesztő pedagógussal vannak interakcióban. A fejlesztő pedagógus közeli támogatása a „befogadott” tanuló izolálódásának kockázatát hordozza magában, ugyanis a többi tanuló és a másik tanár ebben az esetben nem vállal felelősséget az osztályteremben zajló tevékenységekért. Így a tanuló, aki mindennél jobban igényli a társakkal való interakciót (hiszen éppen ezért került a helyi iskolába), még inkább kiszakad a tanulóközösségből. A kutatók az ilyen gyerekeket buborék-gyerekeknek („bubble-kids”) nevezik, mivel a

fejlesztő tanár – a legjobb szándéktól vezérelve – gyakran láthatatlan buborékot, egyfajta burkot formál a gyermek köré. (Ferguson, 1992)

*Amikor az integráltan oktatott tanulók csak passzívan vesznek részt a munkában*

Egy harmadik hibaforma akkor merülhet fel, ha a befogadott tanulók csak passzívan vannak jelen az osztályban. Vizsgálatom során megfigyeltem, hogy a befogadott tanulók közül jó néhány csak ritkán kezdeményezett, gyakrabban maradt ülve a padjánál várva a fejlesztő pedagógus instrukcióit. Ez azért hátrányos, mert a tanuló iskolai tapasztalatainak nagyon fontos dimenziója az, hogy kontrollálja a saját iskolai tevékenységét. Más szóval: különös jelentősége van annak, hogy a tanuló úgy észleli-e magát, mint egy színeszt vagy pedig mint egy sakkbábút. Tehát ha az inkluzív törekvések magukban foglalják a fogyatékkal élő tanuló integrátását, ez azzal jár, hogy a tanuló hatással lesz a tanteremben folyó egész munkafolyamatra; ez magában foglalja a célok kijelölését, a tervezést, a végrehajtást és az értékelést is.

*Amikor az integráltan oktatott tanulók olyan tevékenységekben vesznek részt, melyek célja az együttlét – nem pedig az együttműködés*

A fogyatékkal élő gyermekek bevonása hasonló életkorúakkal való társas tevékenységbe (például tanulmányi kirándulás, kempingezés, iskolai bálók stb.) a dán inklúziós törekvések egyik legfontosabb célja volt. Ez a negyedik fajta hiba mégis akkor jelenik meg, ha a tanulási tevékenységet inkább az „együttlét” jellemzi, mintsem az együttműködés. Míg az „együttlét” egy jól meghatározott cél nélküli társas aktivitás – és ez által kevésbé kötelező és elkötelező, addig az együttműködés mindig magában foglal egy célt, amelyet az egyén megpróbál elérni különféle tevékenységeken keresztül. (Rabol, Horn és Robenhagen, 1992) Ezért tekinthető az együttműködés mind a tanulók munkája, mind pedig szociális teljesítményük kereteként.

*Amikor a tanítás alapja nem az integráltan oktatott tanulók használható tudása (kompetenciái)*

Egy ötödik hibaforma, mikor a befogadott gyermekek oktatása-nevelése nem a használható tudásukon alapul. Ahhoz, hogy úgy érezzük, nélkülözhetetlen részei vagyunk egy együttműködő közösségnek, melyben mindenki tudása (a szociális csakúgy, mint az akadémiai jellegű) alapvetően szükséges ahhoz, hogy a közösség eredményes legyen, fontos, hogy a társak tisztában legyenek vele, mivel járulhat hozzá az egyén a csoport munkájához. Különös fontosságú, hogy a tanárok úgy szervezzék a számonkérést is, hogy az sokoldalú lehetőségeket kínáljon az egyének számára, hogy hozzájáruljanak a munkához. Éppen ezért gondot okoz, hogy a speciális oktatás gyakran a fogyatékosokra összpontosít. Ennek eredményeként ugyanis a fogyatékkal élő gyermek úgy jelenik meg, mint valaki, aki mindenekelőtt támogatásra szorul, és nem pedig úgy, mint valaki, aki képes valami olyasmivel hozzájárulni a munkához, ami hozzásegítheti a csoportot a sikerhez.

*Mikor az integráltan oktatott tanulók nem tekintik magukat az osztályközösség részének*

Végül a hatodik hiba akkor merülhet fel, mikor a befogadott tanulók nem tekintik magukat az osztályközösség részének; mikor úgy érzik, nem a saját igényeik szerint fogadták be őket. Nincsen rá lehetőségük, hogy olyan nyomot hagyjanak az osztályban, melyet saját hozzájárulásuként ismerhetnek el, és ez motivációhiányt eredményezhet. Végül soron ez a hibaforma a hovatartozásról szól, más szóval: aktív részesei-e az osztályközösségnek vagy csupán tagjai annak? A fogyatékosággal rendelkező tanulók teljes jogú tagjai-e az osztályközösségnek vagy csupán a vendég szerepét töltik be?

## Aggályok és dilemmák az inkluzív oktatás területén

Az inkluzív gyakorlat kérdésessé válik, amikor ezek az oktatási és tanulási formák uralkodóvá válnak. A fogyatékkal élő diákok fizikálisan jelen vannak a tanulóközösségben, de tanulmányi eredményességük mellé tennünk kell egy kérdőjelet. Még ha, bizonyos értelemben, valami új végbe is megy ezekben az osztályokban, a legtöbb tanár még mindig ugyanazokat az alapvető feltételezéseket veszi alapul, amelyek idáig jellemezték mind a többségi, mind pedig a speciális oktatást. Ezek a feltételezések olyannyira összefonódtak az iskola kulturális folyamataival, hogy sokan inkább nyilvánvaló igazságnak, mintsem megváltoztatható feltételezéseknek tekintik őket.

Miközben a tantermi munkát figyeltem, tanárokkal, diákokkal és szülőkkel beszélgettem, meglepve vettem tudomásul, hogy a konfliktusok és feszültségek „örökkévalók” abban az értelemben, hogy az inklúzió természetes velejárójának tűnnek. Ezért kritikus pont lehet, hogyan értelmezzük a konfliktust. Úgy értelmezzük-e őket, mint valódi ellentéteket, mint egyfajta dichotómiát, amely megakadályozza a produktív szintézist? Vagy úgy értelmezzük-e, mint versengő nézeteket, amelyek hatékony eszközei lehetnek a reflexiónak és a tevékenységnek, ahogyan azt Ferguson (2000) mondta?

Tanulmányomban öt pedagógiai dilemmát azonosítottam, amelyekkel a tanároknak szembe kellett nézniük, amikor inkluzív osztályokat próbáltak létrehozni. Megfigyeltem továbbá azokat a megoldásokat is, amelyek gyakran alkalmaztak e dilemmák kezelésére:

- az egyén vagy az osztályközösség figyelembevétele;
- speciális képzettségű vagy általános képzettségű tanárok;
- a különbségek értékelése vagy törekvés egy standard-alapú tanterv követésére;
- az iskolák tanulmányi vagy szociális dimenziója;
- hasonlóság vagy különbözőség.

### *Az egyén vagy az osztályközösség figyelembevétele*

Az első és alapvető dilemmának a lényege, hogy kielégítsük minden gyermek speciális szükségletét és egyben legyünk tekintettel az osztályközösségre is. Elméletileg ez a dilemma két módon oldható meg, amelyet nagyban meghatároznak a különbségekkel kapcsolatos tanári attitűdök.

Ha a tanárok úgy tekintenek a különbségekre, mint a negatívumok forrására, amely elmentes érdekeket szül, és ezért mindenképp negatív hatással van a közösségre, valószínűleg megpróbálják majd a fogyatékkal élő gyermekeket úgy formálni, hogy összhangban legyenek a többiekkel. Ezzel szemben, ha úgy látják a különbségeket, mint a tanulóközösségben rejlő lehetőségek szükséges velejáróit, a tanárok nagyobb indítást fognak érezni magukban arra, hogy kielégítsék minden gyermek speciális oktatási-nevelési szükségletét, és figyelembe vegyék azok érdekeit.

Az a mód, ahogyan ezt a dilemmát kezeljük, azt is meg fogja határozni, ki a felelős az inklúzió sikeréért: a fogyatékkal élő gyermek vagy a tanulóközösség? Mi határozza meg az inklúzió határait? Az egyén képessége, hogy adaptálódjon a standardizált normákhoz vagy az iskola készsége, hogy olyan rugalmas kereteket teremtsen, amelyben megbecsüljük a különbségeket?

A tanárok gyakran egyéni programokat terveznek és alkalmaznak annak érdekében, hogy kielégítsék a tanulók egyéni szükségleteit, egy tantervi programot, amelyet gyakran párhuzamosan tanítanak a többségi tanulók számára szóló tantervvel. Ez a dilemma azonban nem kívánja meg, hogy válasszunk az egyén vagy a közösség között. Ehelyett a kihívás abban rejlik, hogy odafigyeljünk minden gyermek egyéni történetére és arra is, hogy ezt a történetet hogyan szöhetjük bele a többi gyermek történetébe. Így egy közös történet születik, amelyen keresztül minden gyermek kifejezheti magát, és mivel a gyermek megtanulja, hogy saját közreműködése fontos a közös történethez, fontosnak fogja

érezni magát, motiváltabbá válik. A gyermek többé már nem csupán néző, hanem aktív résztvevővé válik.

*Speciális- vagy általános képzettségű tanárok*

Az előzőhöz hasonlóan, a második dilemma is a tanulók közötti különbségekből ered, habár indirektebb módon. Amikor a fogyatékkal élő tanulók a tanulóközösség részei, ki-segítő eszközök állnak rendelkezésükre, leggyakrabban egy általános vagy egy speciális képzettségű tanár szimultán jelenlétének formájában. Ez újabb dilemmához vezet, ami azzal kapcsolatos, hogy hogyan szervezzük a pedagógiai munkát.

A felelősség megosztása – melynek értelmében az általános tanár foglalkozik a többségi tanulókkal, míg a gyógypedagógus hatásköre, hogy megtervezze és kivitelezze a fogyatékkal élő gyermekek számára szóló egyénre szabott programot – úgy tűnik, a szegregáció új formáját hozza létre, csak most a helyi iskola keretei között. Az ilyen osztályokban a tanítás olyan formáját láthatjuk, amely párhuzamos tevékenységekből áll, s ezek gyakran izolálják a fogyatékkal élő gyermekeket. Ez a modell a kooperációt is kérdésessé teszi, mivel a speciális tanárnak alá kell rendelnie saját tevékenységét a többségi tanárnak. Olyan csapatként dolgozva, amelyben a felelősség az osztályban lévő tanulóért megoszlik a tervezésben, a tanításban, a szülő-  
lökkel való együttműködésben, úgy tűnik, lehetőség nyílik egy befogadóbb légkör megteremtésére. A gyógypedagógiai képzettség nélkülözhetetlen, de részévé válhat a csapat közös képzettségének. Továbbá ez a modell megnyitja az utat a tanulók számára, hogy „természetes” módon támogassák egymást. Ez a fajta szoros együttműködés azonban számos egyeztetést kíván egy közös pedagógiai szemlélet elfogadása érdekében.

*Nincsen rá lehetőségük, hogy olyan nyomot hagyjanak az osztályban, melyet saját hozzájárulásukként ismerhetnek el, és ez motivációhiányt eredményezhet. Végso soron ez a hibaforma a hovatartozásról szól, más szóval: aktív részesei-e az osztályközösségnek vagy csupán tagjai annak? A fogyatékkal rendelkező tanulók teljes jogú tagjai-e az osztályközösségnek vagy csupán a vendég szerepét töltik be?*

*A különbségek megbecsülése vagy törekvés egy standard-alapú tanterv követésére*

Az oktatás Dániában az egységes iskolarendszeren alapul, összhangban demokratikus társadalmunk alapelveivel. Az iskolarendszer számára, éppen ezért, kötelező, hogy különféle háttérrel rendelkező gyermekeknek találkozási pontot nyújtson és hogy optimális feltételeket biztosítson számukra a növekedéshez és a fejlődéshez, a különbségek ellenére is. Az iskola által képviselt érték- és eszméleti sokszínűség nemcsak azt teszi szükségessé, hogy a tanárok számára, hogy megtanulják kezelni a különbségeket, hanem, hogy tiszteljék is a másik egyéniségét, ha a hosszú távú megoldások még váratnak is magukra.

A tanítás-tanulás differenciálásának módszere biztosíthatja minden diák tanulmányi eredményességét, ez a módszer ugyanis elismeri a tanulók tanulásbeli és kifejezőmódbeli különbségeit. Ugyanakkor megfigyelhető egyfajta törekvés a standard-alapú normák követésére annak érdekében, hogy az akadémikus jellegű teljesítményt növeljük iskoláinkban.

Létezik tehát egy harmadik dilemma is, amelynek lényege, hogy hogyan és milyen mértékben kell a fogyatékkal élő gyermekeket a tanterv standardjainak megfeleltetni.

Megfigyeléseim azt mutatják, hogy a tanárok sokkal inkább hajlandóak a tanterv, az idő és a módszerek tekintetében differenciálni, mégpedig olyan módon, hogy a közép-pontban a közösség érdekei álljanak, ha gyakorlati, művészeti vagy pedig tantárgyakon

átívelő projekt munkáról van szó. Ezekben az esetekben, úgy tűnt, bátrabban mernek a hagyományokon túllépni annak érdekében, hogy felkarolják minden egyes tanuló egyéni és közösségi érdekét, szükségleteit, tapasztalatait és a bennük rejlő lehetőségeket. A főbb tantárgyakban viszont az oktatás továbbra is standard-alapú, és ha néhány tanuló képtelen megfelelni a kívánt szintnek más körülményeket biztosítanak számukra, más közösségekbe helyezik át őket.

#### *Az iskolák tanulmányi vagy szociális dimenziója*

A negyedik dilemma az iskolák tudományos és szociális dimenziója közötti egyensúllyal kapcsolatos. Tudjuk, hogy a gyermekeknél a részvétel fejleszti a szociális, kulturális és kommunikációs képességet, és hogy a különböző szemléletmódok jelenléte elősegítője ennek a fejlődésnek. A kortársak fontos társakká válnak e folyamatokban, a tanárok pedig hasonlóan fontos szerepet játszanak abban, hogy biztosítsák a társas érintkezés lehetőségét a gyerekek számára.

Nehézséget okoz azonban, ha az iskolákat arra kötelezik, hogy az alapvető készségekre és képességekre fektessék a hangsúlyt, mint ahogyan az most a dán iskolákban is történik – főként a nemzetközi felméréseknek köszönhetően – olyan területeken, mint az olvasás, a matematika és a természettudományok. Ennek eredményeként, a tanárok szerint, nincsen elég idő olyan osztályszintű társas tevékenységekre, mint például a tanulmányi kirándulás, a sátorozás, az iskolai bálók és így tovább.

Az, hogy a tanárok így nyilatkoznak, arra derít fényt, hogy összetévesztik az „együttlételet” az együttműködést kívánó tevékenységekkel. Ahelyett, hogy úgy tekintenék az iskola tanulmányi és szociális dimenziójára, mint az iskolai élet két egymástól elhatárolandó területére, a kihívást most az jelenti, hogy ezeket integráljuk, annak érdekében, hogy az egyirányú és a kölcsönös kapcsolatok fejlődését elősegítsük, csakúgy, mint az akadémikus képességek fejlődését.

#### *Hasonlóság vagy különbség*

A hasonlóság vagy különbség dilemmája azt a kérdést veti fel, hogy hogyan tudják a tanárok a fogyatékkal élő tanulók számára megteremteni a lehető legjobb feltételeket az egyéniségük kifejlesztéséhez. Csakúgy, mint a többi tanuló, a fogyatékkal élők is igénylik a hozzájuk hasonló egyének társaságát, akikkel őszintén beszélgethetnek, anélkül, hogy félniük kellene a megaláztatástól, és akik ösztönösen megértik őket, hiszen nekik is hasonló tapasztalataik voltak. (Gustavsson, 1997) Ennek biztosítása inkluzív keretek között újabb dilemmát okoz a szakembereknek, mégpedig amiatt, hogy az iskolákban nincsen lehetőség a különböző fogyatékossgal élő tanulók számára egyformán megadni ezt a lehetőséget. Ezért lenne szükség szerű, hogy az iskolák különféle tanulási módokat kínáljanak a fogyatékkal élő tanulók számára. Az egyhetes kurzusok, tanulmányi kirándulások vagy az interaktív média például lehetőséget nyújt arra, hogy kapcsolatba kerüljenek a hasonló problémákkal küzdő gyermekek.

A fejlődésük érdekében azonban a gyerekeknek ugyanígy szükségük van kapcsolatokra olyan társaikkal is, akik mások, mint ők, és ezért más perspektívákkal is rendelkeznek, amelyek kihívást jelentenek a fogyatékkal élő tanulók számára. Kutatások bizonyítják ugyanis, hogy a fiatal fogyatékkal élőknek gyakran nincs lehetőségük befolyásolni a saját életkörülményeiket. (Hogsbro és mtsai, 1999; Ringsmose és Buch-Hansen, 2004) Ezért fontos, hogy biztosítsuk számukra a lehetőséget, hogy céltudatosak legyenek saját tanulmányaikat illetően, még akkor is, ha verbálisan nehezen is fejezik ki szándékaikat.

Nagyfokú kreativitást, kitartást és empátiát igényel a tanárok részéről, hogy felismerjék diákjai vágyait, és kivitelezhető gyakorlattá formálják azokat. Különösen nagy figyelmet kell fordítani arra, hogy hogyan találjuk meg az egyensúlyt olyan összegegyeztet-

hetetlen folyamatok között, mint a támogatás és a kihívások biztosítása minden gyermek számára, a segítség és a függetlenség, védelem és autonómia, biztonság és kockázat, azaz a szándékkal, hogy bátorítsuk a gyermeket az aktív részvételre. (Tetler, 2002) Így követhetik nyomon majd az iskolák sokkal tudatosabban minden egyes tanuló énféjlődési folyamatát, ami azért szükséges, hogy megakadályozzák egy olyan társadalmi életút vagy pálya kialakulását, melyben az egyén csak a függetlenséget, a passzivitást és a betörődést sajátította el.

### Konklúzió

Az inklúzió elméletének kiindulópontja a „különbségek” fogalmának átértékelése volt. A különbségek megnevezése helyett azonban a közösség sokszínűsége ünnepeendő. Sedgwick (1994) meggyőzően mutatta be, hogy a változatosság koncepciója a liberális pluralizmus politikájában gyökerezik, és ennél fogva a „változatosság megbecsülése” könnyen üres kifejezéssé válhat. Az inklúziót így aggályok és dilemmák övezik, amelyek abban gyökereznek, hogy hogyan értelmezzük a fogyatékoság és a normalitás fogalmát a pedagógiai gyakorlatban, valamint azt a szocioökonómiai kontextust, amelynek az iskola mint intézmény részét képezi.

Az inklúzió az attitűdökről és a közös felelősségről szól. A rendszer nem képes egyedül megbirkózni az inklúzió kihívásaival, de a pusztán tény, hogy az iskolarendszer válik egyre inkább az egyetlen olyan társadalmi térré, ahol majdnem mindenki – szociális háttértől, etnikai hovatartozástól és egyéni képzettségtől függetlenül – találkozik egy bizonyos időre, kivételes felelősséget ruház az iskolára.

Minow (1985) szerint nincsenek egyszerű megoldások azokra a pedagógiai dilemmákra, amelyekkel a tanároknak szembe kell nézniük az inkluzív osztályokban, de a fokozott tudatosság képessé teheti őket, hogy újabb és jobb módokat fejlesszenek ki arra, hogy együtt tudjanak élni velük. A központi kérdés tehát az, miként tudjuk a komplex inkluzív rendszerben dolgozó tanárokat segíteni, hogy megbirkózzanak a dilemmákkal, miként tudjuk a kérdéses szituációkat elemezni, és hogy hogyan szerezhetünk minél több tapasztalatot ahhoz, hogy megfelelő pedagógiai módszereket tudjunk ajánlani, amelyek majd a dilemmákat konstruktív eszközökké alakítják. (1)

### Jegyzet

(1) Translated and reprinted by permission and courtesy of Susan Tetler.

### Irodalom

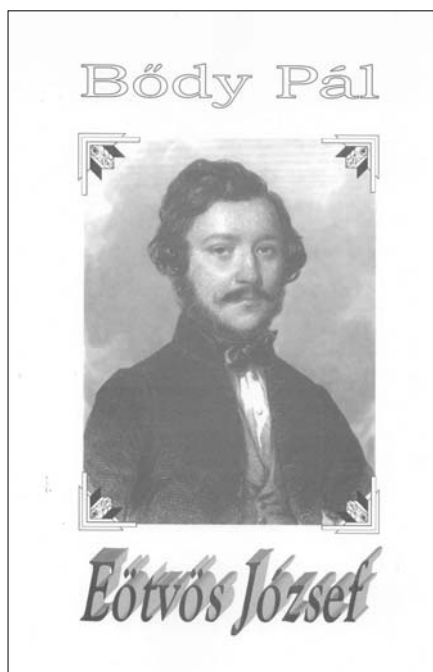
Carrington, Suzanne (1999): Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3. 257–268.  
 Ferguson, D. L. – Meyer, G. – Jeanchild, L. – Juniper, L. – Zingo, J. (1992): Figuring out what to do with the grownups: How teachers make Inclusion „work” for students with disabilities. *JASH*, 4.  
 Ferguson, Dianne (2000): Disability, Diversity, and 21<sup>st</sup> Century School Reforms: Status and Reflections. *Paper, presented at the Research Conference: „Normalitet, Afvigelse, Differentiering”* vid Göteborgs Universitet, 5–6. February 2000.  
 Gustavsson, Anders (1997): Att ta vid där Goffman slutade [Going on where Goffman ended]. In: Sonnander, K. – Söder, M. – Ericsson, K. (szerk.), *Forskare om utvecklingsstörning. Perspektiv, kunskaper, utmaninger*. Uppsala Universitetsförlag, Uppsala.

Hogsbro, Kjeld – Kirkebaek, Birgit – Blom Sara Vafai – Dano, Else (1999): *Ungdom, udvikling og handicap* [Youth, development and disability]. Samfundslitteratur, Frederiksberg.  
 Jensen, Poul Erik (1989): § 19.2-elevers integration [§ 19.2-pupils’ integration]. Forlaget Skolepsykologi, København.  
 Minow, Martha (1985): Learning to live with the dilemma of difference: bilingual and special education. In Bartlett, K.T. – Wagner, J.W. (szerk.): *Children with Special Needs*. Transaction Books, Boulder.  
 Rabol, Vagn, Horn, Inge – Robenhagen, Ole (1992): *Undervisningsdifferentiering – idé og grundlag*. [Differentiation of teaching – concept and basis]. Bd. 1. København, Danmarks Paedagogiske Institut.  
 Ringsmose, Charlotte & Buch-Hansen, Leif (2004): „Der er nogen der hémmer min udvikling”. Et studie

i udviklingshaemmedes livsvilkar i Danmark. [“Someone is restricting my development”. A study of the living conditions of intellectually disabled in Denmark]. *Specialpaedagogik*, 1. 3–10.  
Sedgwick, E. K. (1994): *Epistemology of the Closet*. Penguin, London.  
Tangen, Reidun (1996): Skolelivskvalitet. [School life quality]. *Specialpedagogik*, 8.

Tetler, Susan (2002): Skolelivskvalitet i den inkluderende skole [School life quality in the inclusive school]. *Kognition & Paedagogik*, 12. 32–44.  
Tetler, Susan (2000): *Den inkluderende skole. Fra vision til virkelighed* [The inclusive school. From utopian idea to reality]. Gyldendal, Kobenhavn.

**Szenci Beáta fordítása**



*Az Eötvös József Kiadó könyveiből*