

A tudáscsere és a szakmai tanulás értéke az oktatási inklúzió szempontjából: szakmai dilemmák értelmezése különböző oktatáspolitikai és gyakorlati kontextusokban

Rachel Lofthouse¹ – Mhairi C. Beaton² – Quinta Kools³ – Kopp Erika⁴

¹ Carnegie School of Education, Leeds Beckett University, professor, R.M.Lofthouse@leedsbeckett.ac.uk <https://orcid.org/0000-0002-6215-4174>

² Carnegie School of Education, Leeds Beckett University, professor, M.C.Beaton@leedsbeckett.ac.uk <https://orcid.org/0000-0001-9041-1070>

³ Department of Teacher Education, Fontys University of Applied Sciences, professor, q.kools@fontys.nl <https://orcid.org/0000-0002-1657-9710>

⁴ Institute of Education, Eötvös Loránd University, associate professor, kopp.erika@ppk.elte.hu <https://orcid.org/0000-0001-6558-5351>

Fordította: Kimmel Magdolna, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Nyelvpedagógiai Doktori Iskola, kimmel.magdolna@btk.elte.hu

A nemzetközi szakmapolitikai irányelveket megfogalmazó dokumentumok jövőbemutató és nagytorő célul tűzték ki, hogy az oktatás biztosítson minden fiatal számára méltányos és minőségi tanulási lehetőséget az egész világon. Ez a tanulmány a PROMISE Erasmus+-tudáscsere-projektet ismerteti, mely arra irányult, hogy továbbképző tananyagok fejlesztésével e célkitűzés megvalósításában támogassa az európai pedagógusokat. A projekt keretében Bronfenbrenner elmélete (1979) segítségével tártuk fel az oktatási rendszer komplexitását, majd néztünk szembe a komplexitásból fakadó kihívással, hogy valóban Európa-szerte relevánsak legyenek a kifejlesztett tananyagok a tanárok számára. Mikro- és mezoszinten a részt vevő országok tanárai által megfogalmazott aktuális szakmai dilemmák összegyűjtésével biztosítottuk, hogy valódi igényeken alapuljanak az ezekre adott válaszul kifejlesztésre kerülő eszközök. Makroszinten pedig a projektcsapat hosszú egyeztetések során tárta fel a részt vevő országok nemzeti sajátosságait az oktatáspolitikai és a tanárképzés terén, valamint azonosította a fiatalok azon csoportjait, akiket az adott rendszer nem szolgál ki megfelelő hatékonysággal. A tanulmány rávilágít arra, hogy számos nemzeti kontextusban mennyire összetett vállalkozás mindenki számára hatékonyan megvalósítani az inklúziót. Ugyanakkor bemutatja azt is, hogy a PROMISE-projekt milyen választ adott erre a kihívásra olyan anyagok kifejlesztésével, amelyek meghagyják az európai pedagógusok szakmai önállóságát arra nézve, hogyan használják ezeket a szakmai tanulási lehetőséget a saját, speciális oktatási gyakorlatukban.¹

¹ Promise: Promoting Inclusion in Society through Inclusion: Professional Dilemmas in Practice – A társadalmi inklúzió elősegítése az inklúzió révén: professzionális dilemmák a gyakorlatban.

DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.1.02

Bevezetés

A 2019-ben a kolumbiai Caliban megrendezett „A sajátos nevelési igényű tanulók neveléséről: Elérhetőség és minőség” elnevezésű világkongresszus emlékeztetett arra, hogy immár huszonöt éves az a Salamancai Nyilatkozat, amely az inkluzív oktatás mellett tette le a voksát (UNESCO, 1994). Az UNESCO azóta megjelent kiadványaiban kiterjesztette az inklúzió értelmezését a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásától a legkülönbözőbb marginalizálódott csoportokba tartozó tanulók oktatási igényeiig. Az UNESCO 43-as számú szakpolitikai dokumentuma például arra hívja fel a figyelmet, hogy egyes tanulóktól megtagadhatják a társaikkal való együtt tanulás jogát nemi, földrajzi helyzetből adódó, anyagi, fogyatékosági, etnikai, nyelvi, migrációs alapon, továbbá hontalanság, szabadságvesztés, szexuális irányultság, nemi identitás és annak kifejezése, vallási vagy hitbéli hovatartozás miatt (UNESCO, 2020). A trend tehát az inklúzió fogalmának kiterjesztése felé mutat, ami lehetővé teszi a marginalizáció veszélyének kitett csoportok szélesebb körének bevonását. A cél pedig, ahogy az az UNESCO 4. „Fenntartható fejlődés” célkitűzésében megfogalmazódott, „az inkluzív, méltányos és minőségi oktatás biztosítása, valamint az élethosszig tartó tanulás lehetőségeinek elősegítése mindenki számára” (UNESCO, 2015).² Nemzetközileg elismert tény, hogy a mindenki számára inkluzív és méltányos oktatás céljának eléréséhez az iskolákat megfelelően fel kell készíteni, és támogatni is kell őket abban, hogy a közösség fiataljait helyben képezhessék (UNESCO, 2020).

Ezeket a jövőbemutató és nagyratörő nemzetközi irányelveket örömmel fogadták az oktatásügyben dolgozók, de a megvalósításuk során óhatatlanul felmerülő kihívások miatti aggályaiknak is hangot adtak. A cikkünkben bemutatott transznacionális fejlesztési projekt relevanciáját éppen az adja, hogy a mindenki számára befogadó oktatás tantermi megvalósítását az országonként eltérő oktatási rendszerek más és más történelmi és kulturális beágyazottsága és meghatározottsága nehezíti. Ainscow (2019) szerint, bár világszerte biztató fejlemények példázzák, hogyan lehet a gyakorlatban egyre jobban alkalmazni az inklúzió és a méltányosság elvét nemzeti és regionális szinten, a kulcsszó a kontextus. Ainscow (2019)

² Lásd: <https://en.unesco.org/sustainabledevelopmentgoals>

arra figyelmeztet, hogy az inklúzió és a méltányosság előmozdítása az oktatásban nem lehet egyszerűen máshonnan átvett vagy kölcsönzött irányelv és gyakorlat. Ehelyett azoknak az akadályoknak az alapos elemzését szorgalmazza nemzeti szinten, amelyek akadályozzák minden tanuló hatékony részvételét az oktatásban. Az elemzés alapján megállapítható, hogyan kellene az inkluzivitás és a méltányosság irányába fejleszteni az egyes oktatási rendszereket, amennyiben azt akarjuk, hogy az említett nemzetközi irányelvek célkitűzéseinek megfeleljenek.

Felkészítés az inkluzív nevelésre a pedagógusképzés során

A minőségi tanárképzés kitüntetett szerepet játszik abban, hogy lehetővé váljon a hatékony, inkluzív, méltányos oktatási rendszer kialakítása, mely lebontja az falakat a tanulók előtt (Forlin & Chambers, 2011; Black-Hawkins et al., 2016; Florian, 2019).

Az Incshoni Nyilatkozat sokak szerint útmutatást nyújt a nemzetállamoknak, hogyan érvényesítsék oktatási rendszerükben az inkluzivitás és a méltányosság elvét azzal a kitételrel, hogy ehhez a szükséges felhatalmazással rendelkező, a pályára megfelelően kiválasztott, képzett, szakmailag felkészült, motivált és támogatott tanárok, oktatók, valamint jól ellátott és finanszírozott, hatékony, jól irányított oktatási rendszer szükséges (UNESCO, 2016).³ Európában az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért számos kezdeményezésében hangsúlyozza az inkluzív oktatásra felkészítő tanárképzés fontosságát (De Vroey et al., 2019a; Symeonidou et al., 2020b).

A sokféle nemzetközi kezdeményezés ellenére vannak arra utaló bizonyítékok, hogy sem a tanárjelöltek, sem a szakképzett tanárok nem érzik magukat megfelelően felkészültnek az inkluzív oktatásra, amikor osztályukban fogyatékossgal élő vagy sajátos nevelési igényű tanulók jelennek meg (Avramidis & Norwich, 2002; Cochran-Smith & Dudley-Marling, 2012; Mintz et al., 2020). Különösen így van ez a viselkedészavarral küzdő tanulók integrálásakor mind a leendő, mind a gyakorló tanárok esetében (Hind et al., 2019).

A pedagógusképzés az egyik oka annak, hogy a pedagógusok nem érzik magukat felkészültnek olyan tanulócsoportok oktatására, amelyekben megtestesül a gyermekek sokfélesége. Guðjónsdóttir és Óskarsdóttir (2020) szerint a tanárjelöltek képzése a mai napig arra fókuszál, hogyan lehet tanulási lehetőségeket teremteni a speciális nevelési igényű (SNI) tanulóknak, ezért a képzőhelyeken külön

³ Lásd: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

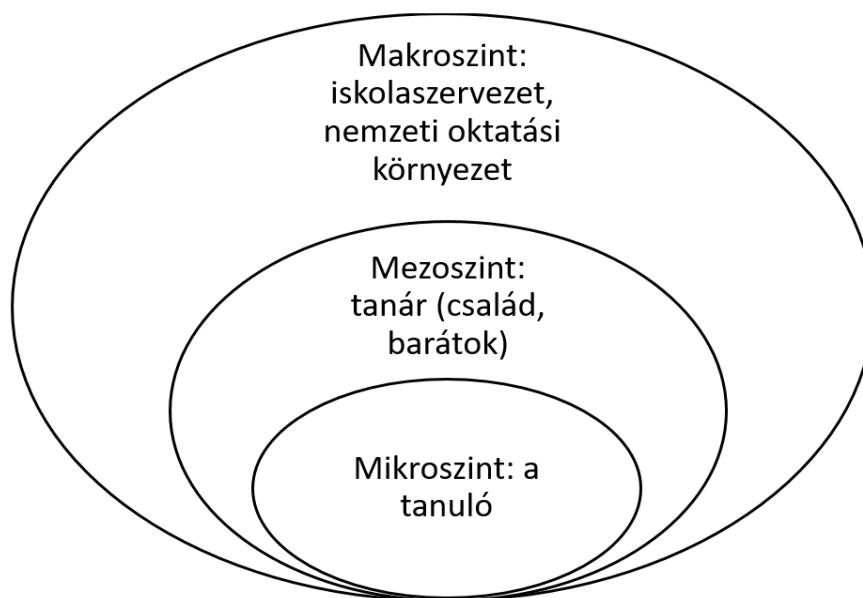
modulok foglalkoznak az egyes tanulási nehézségekkel. Azonban azoknak az értékeknek, készségeknek és ismereteknek a fejlesztése, amelyek segítségével a jelöltek differenciálni tudnának egy átlagos osztályon belül, kevésbé kap hangsúlyt a leendő tanárok szakmai felkészítésében. Florian és Pantic (2017), valamint Symeonidou (2017) szerint a különböző típusú nehézségekkel küzdő tanulók tanítására felkészítő képzés hagyománya Európa-szerte nagymértékben gátolja a jelöltek felkészítését az átlagos osztályban történő differenciálásra. Cochran-Smith és Dudley-Marling (2012) szintén megjegyzik, hogy a tapasztalt tanárok számára szervezett szakmai továbbképzéseken is az egyes konkrét tanulási nehézségekre vonatkozó speciális ismeretek fejlesztésére helyeződik a hangsúly, potenciálisan háttérbe szorítva a differenciálás problémáját.

Összefoglalva tehát: bár a mindenki számára befogadó és méltányos oktatás biztosítására irányuló nemzetközi törekvés öröndetes, megvalósítása továbbra is problematikus. Ainscow (2019) szerint kihívást jelent többek között az, hogy a történelmi és kulturális normák nemzeti és regionális szinten eltérőek. Ebből fakadóan előfordulhat, hogy az UNESCO és az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért által képviselt inklúzió megvalósítására hivatottak olyan hagyományos, jól bejáratott oktatási rendszerekben dolgoznak, amelyek ellenállnak a változásnak, vagy a végrehajtók maguk képtelenek a változásra. Ráadásul ezeken a rendszereken belül sok tanár tapasztalata az, hogy a pedagógusképzés nem készítette fel őket annak a sokszínű tanulói közösségnek a differenciált oktatására, amellyel ma az átlagos osztályokban találkozunk.

A PROMISE-projekt

A PROMISE egy Erasmus+-tudáscsere projekt volt, melyben hat európai országból hét különböző szervezet vett részt. E szervezetek mindegyike az iskolarendszer különböző szektoraiban – az általános iskola alsó tagozatától a kötelező oktatás befejezése utáni szakképzésig – dolgozó pedagógusok képzésével és támogatásával foglalkozik. A projekt elsődleges célja olyan szakmai továbbképzési anyagok fejlesztése volt, melyek segítségével a tanárok tovább javíthatják inkluzív oktatási gyakorlatukat. A projektcsapat számára az egyik kihívás olyan tananyagok létrehozása volt, amelyek megfelelnek a tanárok szakmai igényeinek függetlenül a nemzeti oktatáspolitikai kontextustól, az oktatási szektortól, és attól, hogy az egyes pedagógusok pályájuk mely szakaszában vannak.

Az inkluzív oktatás összetettségének jobb megértése érdekében a Bronfenbrenner-modellt (1979) alkalmaztuk. Bronfenbrenner nagy jelentőséget tulajdonított a gyermek mikrorendszerét alkotó közvetlen környezetnek (beleértve a családot, a barátokat és a pedagógusokat) és annak, ahogy a mikrorendszerben egymáshoz viszonyuló egyének mezorendszert alakítanak ki. Ezeket a kritikus fontosságú kapcsolatokat körülveszi és befolyásolja – habár a gyermeket nem közvetlenül érinti – egy olyan ökoszisztéma, amelyben az iskolavezetők döntenek arról, hogyan hajtják végre a szakmapolitikai irányelveket, vagy arról, hogyan működnek együtt partnereikkel, például a szociális szolgálatokkal, és a makrorendszer, a mindezeket átfogó kultúra, így a nemzeti kultúra és normák, illetve az etnikai, vallási, gazdasági és társadalmi csoportok kultúrája és normái is. A tanulók oktatásban szerzett tapasztalatait mindhárom szint befolyásolja (lásd 1. ábra). A PROMISE-projekt a két belső rendszerre összpontosított ugyan, de ezek a rendszerek egy közös ökoszisztémát alkotnak (Bronfenbrenner, 1979). A projektcsoport teljes mértékben figyelembe vette a Bronfenbrenner (1979) által meghatározott makro-, mezo- és mikrorendszereket, valamint a hatékony inkluzív gyakorlat meghonosítására gyakorolt hatásukat az európai oktatási rendszerekben.



1. ábra: A Bronfenbrenner-modell sematikus ábrája

A projekt résztvevői két szinten igyekeztek biztosítani, hogy a sokféle szakpolitikai és gyakorlati környezetben dolgozó tanárok számára relevánsak legyenek a kifejlesztett tananyagok: egyrészt mikro- és mezoszinten, másrészt makroszinten. Mikro- és mezoszinten, annak érdekében, hogy megértsék a projektben részt vevő országok pedagógusai által megélt szakmai dilemmákat, a projekt kutatói arra kérték a pedagógusokat, hogy írják le valamely szakmai dilemmájukat, és azt is, milyen megoldással próbálkoztak, amikor a leírt kihívással szembesültek. Ilyen történeteket gyűjtöttek a projektben részt vevő pályájuk különböző szakaszában tartó és az eltérő oktatási területen és más-más nemzeti szakmapolitikai kontextusban dolgozó tanároktól. A gyűjtés folyamatát a folyóirat e számában megjelent Kools által írt tanulmány mutatja be részletesen.

A pedagógusok narratíváiban megfogalmazott szakmai dilemmák elemzése hét olyan terület azonosításához vezetett, ahol a tanárok kihívásokkal néznek szembe. Ezek a következők: viselkedési problémák, inklúzió, didaktikai vagy pedagógiai problémák, az osztálytermi munka szervezése, más szakmákkal való együttműködés, digitális tanulás és pszichológiai problémák (Beaton et al., 2021). A narratívák tanulmányozása lehetővé tette a kutatók számára, hogy betekintést nyerjenek azokba a nehézségekbe, amelyekkel a pedagógusok a Bronfenbrenner-modell mezoszintjén szembesülnek.

A PROMISE-projekt kutatócsoportja azonban nem feledkezett meg Ainscow (2019) figyelmeztetéséről sem, aki szerint az inkluzív oktatás elveinek és gyakorlatának promóciója és az inkluzív oktatás osztálytermi gyakorlatának javítása során mindig számolni kell az egyes nemzeti kontextusok közötti történelmi és kulturális különbségekkel. Így a PROMISE-kutatócsoport a makroszinttel is foglalkozott, mivel úgy vélte, ennek segítségével jobban meg lehet érteni a tanárok narratíváit. A PROMISE-csoport a transznacionális projekt-összejöveteleken mindig hosszasan megvitatta a különböző, a projektben részt vevő országokban jellemző oktatáspolitikai irányelveket – mind a múltbelieket, mind a jelenlegieket –, azt, hogy hogyan illeszkedik az egyes országok pedagógusképzése ezekhez az irányelvekhez, és azonosította a fiatalok azon csoportjait, akiknek az igényeit az adott nemzeti oktatáspolitikai kontextusában nem elégítették ki megfelelően.

Annak érdekében, hogy világossá tegyünk milyen dialógus folyt a transznacionális projekttervezéseken – amely dialógus formálta a tananyagok tervezését –, álljon itt most illusztrációként három nemzeti oktatási kontextus leírása. A leírásokat az adott ország oktatáspolitikai dokumentumaira, pedagógiai szakirodalmá-

ra és azon partnereink meglátásaira építettük, akik az egyes nemzeti oktatási rendszerekben dolgoznak. Ezek a modellként szolgáló leírások rávilágítanak a három ország oktatási helyzetének néhány közös vonására, ugyanakkor néhány különbségre is. A leírásokat a projekt azon eredményeinek bemutatása előtt szeretnénk ismertetni, amelyek minden pedagógus szakmai fejlődési szükségleteit kívánják kielégíteni, felkészítve és támogatva őket összes tanulójuk befogadó és méltányos oktatására.

Hollandia

A holland oktatási rendszer négy fő célkitűzés mentén szerveződik (Inspectie van het Onderwijs, 2020), melyek a következők:

1. Pályaorientáció és felkészítés: a tanulók felkészítése jövőbeli munkájukra.
2. Szocializáció: a tanulók szociális és interperszonális készségeinek fejlesztése, társadalmi ismereteik bővítése.
3. Szelekció és esélyegyenlőség: a megfelelő oktatási környezet biztosítása ahhoz, hogy minden tanuló ki tudja teljesíteni a tehetségét.
4. Képesítés: a tanulók alapszintű tudásának és alapkészségeinek (írás, olvasás, számolás) fejlesztése.

A cikk következő részében a harmadik céllal foglalkozunk.

A holland tanulók öt éves korukban kezdik az iskolát. A nyolcéves alapfokú iskola után a középiskolában folytatják tanulmányaikat. A középiskolának különböző típusai vannak Hollandiában. A megfelelő típus kiválasztása érdekében a tanulók az alapfokú iskola utolsó évében vizsgát tesznek. A tanárok a vizsgaeredmények alapján különböző típusú középiskolát javasolnak számukra. Ez az ajánlás a legfontosabb dokumentum a középiskolába történő jelentkezéskor. A középiskola két típusa: az alapszintű középiskola, amely 4 éves és az emelt szintű középiskola, amely 5-6 éves képzést nyújt. Az alapszintű középiskola után a tanulók középfokú szakképzésben folytathatják tanulmányaikat, az emelt szintű középiskola után léphetnek be a felsőfokú szakmai képzésbe (az alkalmazott tudományok egyetemére) vagy az egyetemekre.

Az alapfokú oktatás befejezését követő szelekciós folyamat heves vita tárgya a holland közbeszédben: sokan hangot adnak azon aggályaiknak, hogy ez társadalmi igazságtalanságokhoz vezethet. Az alacsonyabb társadalmi-gazdasági státuszú csoportokból származó gyermekek ugyanis gyakrabban kerülnek az alapszintű középiskolába, mint az emelt szintűbe (Inspectie van het Onderwijs, 2020). Mivel

a tanárok elvárásai nagyon fontos szerepet játszanak abban, hogy milyen típusú középiskolába kerülnek a gyermekek, a pedagógiai kutatások vizsgálták a tanároknak ebben a szelekciós folyamatban betöltött szerepét. A pedagógusoknak elterő elvárásaik vannak diákjaikkal szemben, ami megkülönböztetéshez vezethet nem és társadalmi-gazdasági státusz alapján (Timmermans, Kuyper & van der Werf, 2015). A tanárok ajánlásaiban kimutatható részrehajlás mellett többen arra is rámutatnak, hogy a szelekció túl korán zajlik le az alapszintű oktatási szakasz végén, amikor a gyermekek még csak 12-13 évesek, és javasolják, hogy ezt egy későbbi időpontra halasszák. Különösen az alacsonyabb társadalmi-gazdasági státuszú csoportokból származó, valamint a migráns családokból származó gyermekek igényelnének több időt nyelvi és más készségeik fejlesztésére, mivel sokszor jelentős lemaradásokkal lépnek be az oktatási rendszerbe.

Minden holland gyermeknek 18 éves koráig kell részt vennie a közoktatásban, addig, amíg meg nem szerzi alapszintű kvalifikációját (ún. 2. szintű bizonyítványt). A 2014-es A Megfelelő Oktatásról szóló törvény (Appropriate Education Act of 2014) értelmében az iskoláknak kötelességük a legmegfelelőbb oktatást biztosítani külön segítséget igénylő diákjaik számára. Az oktatási hatóságoknak személyre szabott oktatási megoldásokat kell ajánlaniuk rászoruló tanulóiknak az ún. regionális iskolaszövetségeken keresztül, amelyeken belül kombinált módon mindenféle oktatási segítség az iskolák és diákjaik rendelkezésére áll. A sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók (látássérültek, hallássérültek, fizikailag vagy értelmileg akadályozottak, mentális vagy viselkedési zavarokkal küzdők) vagy az enyhébb szintű akadályozottsággal küzdő gyermekek számára speciális gyógypedagógiai iskolák állnak rendelkezésre (Ministry of Education, Culture and Science, 2016). Az ilyen iskolákban dolgozó pedagógusok mind rendelkeznek pedagógusi képzettséggel, sokszor gyógypedagógiai mesterdiplomával is.

Összefoglalólag azt mondhatjuk, hogy Hollandiában minden diáknak kötelező iskolába járnia, az iskoláknak pedig kötelező minden diákjuk számára megfelelő oktatást biztosítani. Különös figyelmet szentelnek a tanulók sokféleségének. Minden tanuló más, mert mindegyik gyermek egyedi, különleges. A Holland Oktatási Tanács (Dutch Education Council, 2017) kimondta, hogy a pedagógusoknak alkalmazkodniuk kell ehhez a sokféleséghez annak érdekében, hogy minden diákjuknak optimális, kihívást jelentő iskolai környezetet tudjanak biztosítani. Felvetődik a kérdés: Hogyan valósítható meg ez a gyakorlatban? Hogyan tudnak a pedagógusok minden tanulójuk számára megfelelő tanulási lehetőségeket biztosítani? Az

alapszintű oktatásban ez sokszor úgy valósul meg, hogy különböző szintű feladatokat és megoldásukhoz különböző szintű támogatást kapnak a tanulók. A középfokú oktatásban azonban ez sokkal kevésbé jellemző, mert jelen pillanatban az az általános vélekedés, hogy már a középszintű oktatásba történő belépés előtt megtörténik a szelekció, így az egyes szinteken belül további differenciálásra nincs szükség. Csak az utóbbi időben kezdenek ráébredni a pedagógusok, hogy az egyes középiskola-típusokon belül is vannak különbségek a tanulók igényei között, így a differenciálás kérdése egyre inkább előtérbe kerül.

Innovatív iskolák, amelyek minden tanuló igényeinek kielégítését tűzték ki célul

Hollandiában több olyan középiskola is van, amely keresi annak a módját, hogyan lehetne a tanulókat tehetségüknek és igényeiknek legmegfelelőbben oktatni (Volman, Raban, Heemskerk, Ledoux & Kuiper, 2018; Kools, 2019). Néhány iskola a Kunskapsskolan (a személyre szabott oktatás svéd koncepciója),⁴ mások az „Agóra” oktatási koncepciója mellett tették le a voksukat, de vannak olyanok is, amelyek saját modellt fejlesztettek ki saját didaktikai elveik alapján. Ezeknek az elképzeléseknek a közös vonásai a tanulóközpontúság, a tanulók felelősségvállalása saját előrehaladásukért és a tanulók szociális kompetenciáinak és személyiségfejlődésének (például kreativitásának, együttműködési készségeinek, kritikus gondolkodásának) erőteljes hangsúlyozása. A tanulóközpontú oktatás irányába történő elmozdulás a pedagógusok szerepének és feladatainak átalakulását is maga után vonja (Kools, 2019). A tanároknak elsősorban nem tanítaniuk kell, hanem a tanulók tanulását irányítaniuk, szervezniük. Sokszor maguknak kell megtervezniük a tanulók igényeinek megfelelő tanítási anyagokat és feladatokat. Emellett sokszor dolgoznak közösen, csoportban, és kollégáikkal együtt viselik a felelősséget egy-egy tanulócsoport előrehaladásáért. A tanulói munka formatív, fejlesztő értékelése is fontos szerepet játszik a tanulás támogatásában és abban, hogy a diákok felelősséget vállaljanak saját előrehaladásukért. A tanulóközpontú elképzelés elfogadása iskolaszervezési változásokat is maga után von, például abban a vonatkozásban, ahogy a tanulócsoportok szerveződnek, vagy ahogy az iskolai napirend alakul. Továbbá, bár kutatások még nem bizonyították, mivel a tanulóközpontú iskola másként közelít a diákokhoz, orvosolhat olyan viselkedési és motivációs problémákat is, amelyek eddig problémákat okoztak a tantermi munka

⁴ Lásd: www.kunskapsskolan.com

során. Ugyanakkor a kutatások azt már bizonyították, hogy az új elképzelés mentén dolgozó iskolákban a tanulók eredményei nem romlanak (Karssen et al., 2018).

A pedagógusképzés

A holland pedagógusképző intézményekben egyre erősödik az a meggyőződés, hogy a tanári szerep változóban van, és a tanároknak egyre inkább a tanulásra kell fókuszálniuk (Kools, 2019). Ez azonban egy olyan új megközelítés, amelyet még alaposan ki kell dolgozni. A tanárképzés jellemzően még mindig arra készíti fel a hallgatókat, hogy tanárközpontú módon tanítsanak, és a képzés középpontjában a szaktárgyi ismeretek és a pedagógiai készségek fejlesztése áll. Szükséges lenne a leendő pedagógusok felkészítése új szerepükre, a párban vagy akár hármas csoportban tanításra, a tanulás támogatására, tananyagok és feladatok tervezésére. Kelchtermans (2018) hangsúlyozza, hogy a tanárjelölteknek el kell sajátítaniuk a kritikus, elemző, kutatói szemléletet, mert csak ez segítheti őket abban, hogy egész pályafutásuk során sikeresen alkalmazkodjanak az oktatás állandóan változó igényeihez és követelményeihez.

Azonban nem csak a tanárjelöltek, a tapasztalt tanárok is érzik, hogy a tanulást kell a középpontba helyezniük. Szerte Hollandiában sok pedagógus vesz részt olyan szakmai tanulási formákban, mint például a tanórakutatás vagy a 'leerateli-ers', vagyis az ún. Szakmai Tanuló Csoportok (Professional Learning Groups: PLG) tevékenysége (Koopman et al., 2019). Ezekben a szakmai tanulási formákban a pedagógusok közösen, együttműködve tárják fel tanulóik igényeit. Kirajzolódik egy olyan tendencia, hogy a sajátos nevelési igényeket immár „tanulói igényekként” értelmezik, ami egy befogadóbb, inkluzívabb pedagógia kialakulása felé mutat.

Anglia

Az oktatáspolitikai kontextus

Az iskoláztatás rendszere jelentős mértékben diverzifikálódott Angliában a 2010-es konzervatív-liberális demokrata koalíció, majd utána, a konzervatív kormányok vezetése alatt. A legjelentősebb változás az, hogy 2010-től minden iskola előtt nyitva áll a lehetőség, hogy ún. akadémiává alakuljon, illetve létrehozzon vagy csatlakozzon egy több akadémiát tömörítő alapítványhoz (Multi-Academy Trust). Az akadémiák közvetlenül az Oktatási Minisztériumtól (Department for Education: DfE) kapják pénzügyi forrásaikat, és annak is tartoznak elszámolással,

vagyis nem a helyhatóságok (Local Authorities – LA) irányítása alatt állnak. A minisztérium az akadémiák számára nagyobb szabadságot biztosít, például nem kötelező követniük a Nemzeti Alaptantervet, és nagyobb rugalmassággal járhatnak el a tanulók felvétele során is, mint a helyhatóságok irányítása alatt működő iskolák. Ezek a különbségek döntő jelentőséggel bírhatnak, amikor a felsővezetők és az alapítványi kurátorok az inklúzióról döntenek, bár az akadémiává alakulás hatása ebben a vonatkozásban változó. Liu és munkatársai (2020) tanulmányukban arra a konklúzióra jutottak, hogy az akadémiává alakulás folyamatának inkluzív oktatásra gyakorolt hatása attól függ, hogy az átalakuló iskolák előzőleg hogyan teljesítettek (ami meghatározza az akadémiává alakulás folyamatát), és hogy milyen a tanulói közösség összetétele a társadalmi-gazdasági státusz tekintetében.

Angliában az oktatáspolitikai további kulcsfontosságú meghatározói a teljesítményértékelési eszközök, amelyeket az összes állami fenntartású iskola használ, így az akadémiák is. A tanfelügyelet saját kritériumai alapján értékeli az iskolákat (Ofsted, 2019), a média pedig nyilvánosságra hozza a helyi és az országos iskolai rangsorokat, amelyek a 11, 16 és 18 éves tanulók vizsgákon és teszteken elért eredményein alapulnak. A pedagógusok teljesítményét szintén értékeli, így fizetésük részben értékelésüktől függ. Ez immár két évtizede fenntartja a Ball (2003) által definiált teljesítménycentrikus kultúrát az iskolákban. Vannak olyan adatok, amelyek arra utalnak, hogy a teljesítményorientáltság az inklúzió ellen hat, különösen akkor, ha összefonódik az akadémiává alakulás folyamatával (Norwich, 2014).

Az állami gondozott gyermekek oktatási eredményei az inklúzió dilemmájának illusztrálására

Annak érdekében, hogy bemutassuk, hogyan hat a fentiekben leírt iskolarendszer az inklúzióra, álljon itt egy példa. Az állami gondozott gyermekek sorsának alakulására hatással vannak az inklúzió ellen ható tényezők. Amikor az ő csoportjukra fókuszálunk, láthatjuk, hogyan hat a makroszint (az oktatáspolitikai és az iskolaszervezet) a mikroszintre (a gyermekre). Az állami gondozott gyermekek jogilag nem a szülők, hanem a helyhatóságok felügyelete alatt állnak. Általában a szülők halála vagy a család szétesése, a gyermek elhanyagolása, veszélyeztetése vagy bántalmazása miatt kerülnek ebbe a gondozási formába a gyermekek, de állami gondozásba kerülnek azok a migráns gyermekek és fiatalkorúak is, akik szülők nélkül, menekültként érkeznek az országba. 2020-ban az állami gondozott gyer-

mekek száma Angliában 80 080 volt, ami tízezer főre vetítve 67 főt jelent, s arányuk általában a legszegényebb területeken a legmagasabb.

Az Oktatási Minisztérium elismeri, hogy „a jelenleg vagy korábban állami gondozásban lévő gyermekek hátrányos helyzetben vannak az állami gondozásba vételt megelőzően elszenvedettek miatt, és sokszor sajátos nevelési igényűek” (Department for Education, 2018a, p. 5). A gyenge lábakon álló oktatási inklúzió indikátorai többek között az iskolalátogatástól történő ideiglenes eltiltás és a nem megfelelő tanulási eredmények aránya. A minisztérium adatai szerint 2016-ban az állami gondozott gyermekek 11,44%-a legalább egy meghatározott időszakra el volt tiltva az iskolalátogatástól, míg a többi gyermek esetében ez az arány mindössze 2,11% volt. Az iskolalátogatástól történő meghatározott időre szóló eltiltás fegyelmezési eszköz, és azt jelenti, hogy meghatározott számú napon a gyermek nem járhat iskolába. A 2019/20-as tanévben a 16 éves tanulók átlagos ún. „Attainment 8” vizsgaeredménye 46,7 volt a teljes tanulói populáció körében, de csak 18,7 azoknak a tanulóknak a körében, akik előzőleg legalább 12 hónapig folyamatosan állami gondozás alatt voltak. A jelenlegi közoktatási viszonyok között még az iskolába történő bekerülés is nehéz lehet egy állami gondozott gyermeknek: egy közelmúltbeli közérdekű adatigénylés során nyert információból kiderült, hogy az állami gondozás alatt álló gyermekeket egyre nagyobb számban utasítják el az akadémiák annak ellenére, hogy az oktatáspolitikai irányelvek szerint nekik abszolút elsőbbséget kellene élvezniük az iskolai felvételen (Wearmouth, 2020).

A helyhatóságok virtuális iskolaigazgatókat (Virtual School Heads – VHS) alkalmaznak, akiknek az a feladatuk, hogy a helyhatóságok által állami gondozásba vett gyermekek iskolai teljesítményének javulását elősegítsék (Department for Education, 2018b). Emellett, bár az akadémiák kikerültek a helyhatóságok felügyelete alól, változatlanul a helyhatóságok feladata az oktatási, egészségügyi és gondozási tervek (education, health and care plans – EHCP) összeállítása, amelyek azonosítják azoknak a gyermekeknek és fiatalokorúaknak az oktatási, egészségügyi és szociális szükségleteit, akiket a rendszer nem szolgál ki megfelelően, és felvázolják, hogy milyen további támogatásra lenne szükségük. Az az állami gondozott gyermekek speciális igényeinek kielégítése – akik között arányaiban több az SNI-s, illetve az EHCP hatálya alá eső, mint az átlagos tanulói populációban, és akik közül sokan rendkívül sérülékenyek az elszenvedett gyermekkori traumák (abúzus, elhanyagolás, kötődési problémák, gyász) miatt – alapvető fontosságú azon pedagógusok számára, akik inkluzívan szeretnének tanítani.

A pedagógusképzés és -továbbképzés korlátai

Az Angliában nemrégiben bevezetett oktatáspolitikai változtatások a pedagógusképzésben és -továbbképzésben (Continuing Professional Development – CPD) jól illeszkednek a teljesítményalapú iskolai kultúrához, de sokkal kevésbé alkalmasak arra, hogy a sérülékeny csoportok, így a jelenleg állami gondozás alatt állók és az állami gondozásból már kikerültek szükségleteit is figyelembe vegyék (Liu et al., 2020). Angliában a pedagógusképzésben (Initial Teacher Education – ITT) részt vesznek az egyetemek és az iskolaszövetségek, amelyek az iskolaközpontú pedagógusképzést (School Centred Teacher Training – SCTT) szervezik, továbbá egy jótékonysági szervezet, az Először taníts! (Teach First). A diplomás tanári státuszt (Qualified Teacher Status – QTS) akkor nyerheti el a jelölt, ha bizonyítja, hogy megfelel az Oktatási Minisztérium által kiadott tanári sztenderdeknek (Teacher Standards – TS; Department for Education, 2011), amely sztenderdek azonosak minden pedagógus számára egész pályafutása során. A diplomás tanári státusz elnyeréséhez a jelölteknek képeseknek kell lenniük „minden gyermek erősségeihez és igényeihez alkalmazkodva tanítani”, azaz megfelelően differenciálni. Ehhez meg érteniük és tudniuk kell, hogyan reagáljanak egy egész sor olyan tényezőre, amely akadályozza tanulóikat képességeik kibontakoztatásában, tisztában kell lenniük a gyermekek fizikai, szociális és intellektuális fejlődésének folyamatával, és tudniuk kell, hogyan elégíthetik ki minden tanulójuk igényeit.

2020 óta az Oktatási Minisztérium további követelményeket fogalmazott meg a pedagógusképzés, és a pályakezdés első két évére a továbbképzés (CPD) vonatkozásában. Ezek a következők: a Pedagógusképzés Alapvető Tartalmi Keretrendszer (ITT Core Content Framework – CCF) és a Pályakezdők Keretrendszer (Early Career Framework – ECF) (Department for Education, 2019a). Mindkét keretrendszer a fent említett Tanári Sztenderdekre (TS) épül. Azonban az inklúzió szó nem fordul elő sem ezekben a dokumentumokban, sem a Tanári Sztenderdekben (ST). Igaz, a CCF-hez megjelent egy iránymutató állásfoglalás, amely szerint a CCF „a magas minőségű oktatást állítja a középpontba, ami különösen fontos a hátrányos helyzetű és az SNI-s tanulók számára.” Olyan követelmény azonban, amely a traumák és a kötődési problémák megértését és az ilyen problémákkal küzdő gyermekek számára megfelelő tanítási gyakorlat ismeretét írta elő, nem szerepel sem az ITT CCF-ben, sem az ECF-ben. Ugyanez a helyzet a Nemzeti Szakmai Képesítés

(National Professional Qualification – NPQ)⁵ megszerzését célzó egyik szak, az Iskolai Viselkedés és Kultúra Irányítója (Leading Behaviour and Culture – Department for Education, 2020), keretrendszerével. Ebben szintén nem található utalás sem az inklúzióra, sem a traumatizált vagy kötődésproblémás gyermekekre. Igaz, kimondja, hogy a képzésen részt vevő pedagógusoknak meg kell tanulniuk „hogyan segítsék azokat a tanulókat, akiknek intenzívebb támogatásra van szükségük [...] azáltal, hogy aktívan keresik és alkalmazzák azokat az irányelveket és szabályozókat, amelyek a sajátos nevelési igényű és fogyatékkal élő gyermekekre (beleértve a józan megfontolásoknak megfelelő módosításokat), az állami gondozottakra, a szociális gondozói ellátásban levő, a veszélyeztetett és az iskolából kizárt gyermekekre vonatkoznak.” (Department for Education, 2020, p. 16). Ezért az, hogy a pedagógusok mennyire felkészültek a befogadó megközelítés megértésére, elfogadására és gyakorlására az állami gondozott gyerekek oktatása során – akik csak egy csoportját alkotják azoknak a tanulóknak, akik számára az inklúzió csak csalóka remény – attól függ, hogy a jelöltek milyen iskolába kerülnek tanítási gyakorlatuk során, illetve hogy milyen további, nem kötelező tartalmakat tanulnak az általuk választott pedagógusképzés keretében, például a Posztgraduális Pedagógiai Diploma, vagy a BA Pedagógiai Diploma megszerzése során. Amint az előzőekből kiderült, Angliában egyre több nemzeti keretrendszer szabályozza a tanárképzést és a tanártovábbképzést. Ezzel szemben a pedagógusok számára hirdett posztgraduális képzések piaca alapvetően szabályozatlan. Vannak olyan jótékonyági szervezetek, mint az Adoptálás után (After Adoption) vagy nem profitorientált szervezetek, mint a Nevelőszülők támogatása (Foster Support), amelyek a pedagógusképzést és -továbbképzést segítik, hogy a leendő és gyakorló pedagógusok képesek legyenek kielégíteni az állami gondozott vagy örökbefogadott gyermekek igényeit és azokét is, akik a családjukban maradtak, de traumákat szenvedtek el. Az ő szolgáltatásaikhoz való hozzáférés azonban nem általános. Az iskolavezetők és a pedagógusok saját maguk dönthetik el, milyen képzést biztosítanak munkatársaiknak, illetve milyen képzésen vesznek részt, természetesen a költségvetési és időkorlátok figyelembe vétele mellett. Ennek következtében az iskolák erősen különböző módon közelítik meg az inklúziót, és a pedagógusok ez irányú szakértelme is igen eltérő szinten áll. Így az egyes tanulók oktatási inklúziója változó minőségben és módon valósul meg.

⁵ Angliában a kormány által pedagógusok és iskolavezetők számára meghirdetett képzéseken szerezhető képesítések; nem minősülnek posztgraduális képzésnek, és nem az egyetemek bonyolítják le őket. (A fordító megjegyzése.)

Magyarország

Az integráció a magyar oktatáspolitikai stratégiai dokumentumaiban elsőbbséget élvez, mert kiemelkedő fontosságú a korai iskolaelhagyás arányának és az iskolák teljesítménye közötti különbségek csökkentése szempontjából. (Köznevelési Stratégia, 2019, 2021–2030). A stratégiai célok megvalósítása azonban ellentmondásos módon zajlik. Számos az inklúziót célzó kormányzati fejlesztés és program megvalósítása van folyamatban, de hatékonyságukról csak korlátozottan érhető el információ (Fehérvári & Szemerszki, 2019). Továbbá az iskolarendszer struktúrája is az inklúzió ellen hat. A magyar alapfokú oktatás hatéves korban kezdődik, és a tanulók több ponton is elhagyhatják az alapfokú oktatást: a negyedik, a hatodik vagy a nyolcadik osztály után átléphetnek a középiskolába, a gimnázumba, egy a tanulmányi felkészültségüket mérő felvételi után, illetve a nyolcadik évfolyam után valamely típusú szakképző intézményben folytathatják tanulmányaikat.

Bár az integráció évtizedek óta a magyar köznevelés egyik kulcsfontosságú prioritása, a fő problémák ma is fennállnak. Ez főleg az oktatás történelmi és kulturális hagyományaira vezethető vissza. A magyar köznevelés kultúrája tradicionálisan erősen szelektív, a tanulók iskolai teljesítmény alapján történő elkülönítést szorgalmazza. Ráadásul a csökkenő születésszám miatt erősödik az oktatási intézmények közötti verseny, amire jelentős számú intézmény szelekcióval reagál (Gurzó & Horn, 2015). Az utóbbi időkben felmerült problémákat a következőképpen lehet összegezni: 1) a regionális különbségek, 2) az iskolák közötti különbségek jelentősebbek, mint az iskolákon belüli különbségek, 3) a roma kisebbséghez tartozó tanulók oktatási szegregációja egyre erőteljesebb (Hermann et al., 2019).

Mivel a migráns családból származó gyermekek aránya Magyarországon viszonylag alacsony, integrációjukra kevés figyelmet fordítanak (European Commission, 2019). Bár kevés lehetőségük van arra, hogy diplomát szerezzenek a magyar oktatási rendszerben, ez a téma ritkán merül fel a közbeszédben.

Az integrációs törekvések fókuszában a roma származású gyermekek inklúziója áll. Magyarországon történelmi okokból viszonylag magas a roma népesség számaránya, akik között sok az alacsony jövedelmű család (Kertesi & Kézdi, 2012). Könnyű megkülönböztethetőségük és alacsony társadalmi-gazdasági státuszuk miatt a roma kisebbséghez tartozók a rasszizmus és az előítéletek egyik fő célpontjai, ami az iskola világában is megmutatkozik. Ennek szélsőséges megnyilvánulása a roma tanulók etnikai alapú térbeli elkülönítése (szegregációja), viszont ennél mélyebb probléma a rejtett, de mindent átható romaellenes előítéletek je-

lenléte, ami a társadalom jelentős részét jellemzi a pedagógusokat is beleértve. Bár az oktatáspolitikai évtizedek óta próbálja kezelni és megoldani ezt a problémát, az erőfeszítések eddig csekély sikerrel jártak (Fejes & Szűcs, 2018).

A fogyatékossgal élő tanulók a köznevelés keretein belül, integráltan tanulnak, vagy speciális gyógypedagógiai intézményekben. A speciális gyógypedagógiai intézményhálózat Magyarországon viszonylag korán létrejött; ehhez kezdetektől fogva magas színvonalú gyógypedagógus-képzés is társult. Ennek a rendszernek a sikeres működése volt az egyik oka annak, hogy az inkluzív, a befogadó oktatási törekvések csak az 1980-as években jelentek meg. Jelenleg szakértői testület dönt arról, hogy a tanuló részt vehet-e az inkluzív oktatásban, vagy gyógypedagógiai intézményben kell folytatnia tanulmányait. Inkluzív oktatást csak olyan köznevelési intézmény folytathat, amelynek pedagógiai programjában jelen van az inkluzív oktatási profil. Ha igen, akkor az iskolának gyógypedagógust is kell alkalmaznia. Sokszor előfordul azonban, hogy helyben nincsenek megfelelően képzett szakemberek, és így a tanulók nem részesülnek megfelelő oktatásban, gondoskodásban (Varga, 2015).

Innováció és inklúzió

Több, az inklúzió problémájának megoldását célzó országos projekt is folyamatban van, például az ún. Dobbantó-program, amely a korai iskolaelhagyás arányát hivatott csökkenteni (Eurydice, 2020), vagy az ún. KIP-program (Komplex Tanítási Program), amely a pedagógusok módszertani megújulását és attitűdjeik megváltoztatását tűzte ki célul (K. Nagy, 2015). A felülről vezérelt innovatív programokon kívül több iskola dolgozott ki speciális, innovatív programokat a helyi igények alapján. Ezek az iskolaszintű innovációk különböző célcsoportok inklúzióját tűzik ki célul, és a kidolgozó iskolák általában pedagógus-továbbképzési programokat is hirdetnek a program terjesztése érdekében. Megjelennek továbbá az iskolarendszeren kívüli kezdeményezések is, például az iskolaidő utáni mentorálási programok (Tanoda), amelyek az alacsony jövedelmű családok gyermekeinek nyújtanak segítséget (Németh, 2008).

Pedagógusképzés, pedagógustovábbképzés és inklúzió

Az inklúzió témája megjelenik úgy a pedagógusképzési programok kimeneti követelményei között, mint a gyakorló pedagógusok külső minősítési rendszerének kompetencia indikátorai között (Kopp & Kálmán, megjelenés alatt). A kérdés az,

hogy ezek mennyire alkalmasak arra, hogy az inklúzióhoz szükséges attitűdváltozást elősegítsék.

A pedagógusképzési programok elkülönülnek egymástól, kevés a kapcsolat közöttük. Az elkülönülést tovább erősíti a középiskolai pedagógusképzés erős tantárgyközpontúsága. E tényezők miatt a tanárjelöltek tantárgyközi együttműködési készségei fejletlenek, pedig ezekre a készségekre nagy szükségük lenne, hogy későbbi szakmai munkájukban az inklúzió komplex problémáit kezelni tudják.

Diszkusszió

Cikkünk azzal kezdődött, hogy górcső alá vette azokat a nemzetközi és európai trendeket, amelyek értelmében az inklúzió definíciójának összhangba kell kerülnie az „oktatás mindenki számára” elképzelésével. Emellett hangsúlyoztuk azt, hogy a sajátos nemzeti kontextus hatással van az inklúzió gyakorlatára (Ainscow, 2019). A Bronfenbrenner (1979) által kidolgozott modellt használtuk arra, hogy bemutassuk az oktatási inklúzió komplexitását. Megvizsgáltuk a Bronfenbrenner által azonosított makroszintet, annak érdekében, hogy a projektben részt vevő egyes kutatócsoportok által képviselt különböző nemzeti oktatási kontextusokba betekintést nyerjünk. Ez az elemzés segített később megérteni a pedagógusok előtt álló mezoszintű kihívásokat.

A három nemzeti szintű kontextusleírás, amelyet ebben a cikkben bemutatunk, jól illusztrálja, hogy bár az oktatáspolitikai irányítói mindegyik országban elkötelezték magukat az inkluzív oktatási gyakorlat megvalósítására vonatkozó nemzetközi ajánlások teljesítése mellett, mindegyik ország szembesült az elképzelésnek a jelenlegi iskolarendszer keretei közötti gyakorlatba történő átültetésének kihívásaival. Mind a három országban a pedagógusoknak kell az oktatáspolitikai „oktatás mindenki számára” elvét átültetniük a gyakorlatba a saját mikroszintjükön, miközben a pedagógusképzés sok esetben nem készítette fel őket erre.

Magyar, angol és holland példákkal illusztráltuk az oktatáspolitikai, az oktatási rendszer és intézményei, a pedagógusképzés és az inklúzióba bevont gyermekek tapasztalatai közötti összefüggéseket. A nagyratörő európai inklúziós irányelvek a nemzeti oktatáspolitikákon és infrastruktúrákon keresztül kerülnek megvalósításra. Ezek határozzák meg, hogy a pedagógusok osztálytermi gyakorlatukban hogyan elégítik ki a gyermekek igényeit. Miután a projekt csapata elolvasta és megvitatta a pedagógusok narratíváit, a pedagógustovábbképző anyagok tervezése során Bronfenbrenner elméleti modellje igen hasznosnak bizonyult.

Rámutattunk arra, hogy a pedagógusok szakmaiságának egyik kulcseleme az, hogy hogyan ragadják meg ezeket a dilemmákat, és hogyan próbálnak rájuk megoldást találni (Tomlinson et al., 2003; Van Casteren et al., 2017). Cikkünkben azt is megállapítottuk, hogy pedagógusképzésre és -továbbképzésre kiemelt szerep hárul a pedagógusok inkluzív oktatásra történő felkészítése, illetve az inklúzió hatékony osztálytermi megvalósításának támogatása során (Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir, 2020).

A projekt eredményei rávilágítottak arra, hogy tanárok előtt álló szakmai kihívások nem egyszerű és egyedi, hanem komplex, sok dimenziós problémák (Beaton et al., 2021). Mint ilyenek, magas minőségű, az egész szakmai pályafutást átfogó szakmai tanulási lehetőségeket kívánnak meg, mert csak ezek képesek a jelölteket felkészíteni, és a gyakorló pedagógusokat támogatni úgy a közoktatásban, mint a felsőoktatásban az inkluzív pedagógiai gyakorlat megvalósításában és fejlesztésében. (Florian, 2019).

A PROMISE-projekt eredményei azt mutatják, hogy számos kulcsfontosságú elem jelenlétére van szükség ahhoz, hogy ezek a szakmai tanulási, fejlesztési programok hatékonyak legyenek, és kielégítsék a pedagógusok igényeit. Minden szakmai képzési programnak el kell ismernie azoknak a szakmai dilemmáknak a sokdimenziós voltát, amelyekkel a pedagógusok szembesülnek (Beaton et al., 2021). Nem szabad a pedagógusképzésre úgy tekinteni, mintha elégséges lenne a pályára történő felkészüléshez: a pedagógusok számára szakmai tanulási lehetőségeket kell biztosítani a teljes karrierút során. Továbbá tudatosítani kell a tanároknak, hogyan hathatnak a makroszint különböző aspektusai, például az oktatáspolitikai alakulása vagy a helyi, nemzeti, kulturális beidegződések az iskoláztatás szervezésére, az inklúzió saját osztálytermükben történő megvalósítására. A szakmai tanulási lehetőségeknek úgy kell az iskolát körülvevő társadalom változásaira reagálniuk, hogy a pedagógusok szükségleteinek kielégítése során a megoldásokra, ne a hiányosságokra koncentráljanak. Az élethosszig tartó szakmai tanulás akkor lesz a leghatékonyabb, ha elismeri a pedagógusok szakmai önállóságát, azt a tudást, készségeket, hozzáértést, amellyel a tanárok gazdagítják a szakmát, továbbá ösztönzi és támogatja a pedagógusok szakmai együttműködését, ami magában foglalhatja a más szakmabeliekkel történő együttműködést, a határátlépést is, annak érdekében, hogy minél jobban megfeleljenek a gondjaikra bízottak szükségleteinek (Thompson et al., 2021).

A cikkünk által javasolt típusú szakmai tanulási lehetőségek egy példáját a PROMISE-projekt csapata fejlesztette ki. A projekt honlapján⁶ a szakmai tanulási anyagokat olyan, a való életből vett szakmai dilemmák és kihívások köré szerveztük, amelyeket Európa különböző területeiről gyakorló pedagógusoktól gyűjtöttünk össze. A honlapon a tanárok hozzáférhetnek ezeknek a szakmai dilemmáknak a leírásaihoz rövid narratívák, vagyis vignette-k formájában. Eldönthetik, melyiket választják, melyik rezonál személyes munkatapasztalataikra, és aztán a honlapon található tanulási utakon feltárhatják saját országuk oktatási rendszerének keretei között, illetve a saját gyakorlatukban felmerülő szakmai dilemmák lehetséges megoldási módjait.

Összefoglalás

Az utóbbi időben a nemzetközi és nemzeti oktatáspolitikai trendek abba az irányba mozdultak el, hogy az ifjúság számára az egész világon inkluzív és méltányos oktatást kell biztosítani. Cikkünk rámutatott arra, hogy ennek a nagyratörő célnek a megvalósítása kihívást jelenthet a pedagógusok számára, mivel sajátos kulturális és történeti, nemzeti kontextusokban kell ezt az elvet átültetniük a gyakorlatba. Ahhoz, hogy a pedagógusok minden tanuló számára inkluzív oktatást tudjanak nyújtani, olyan felkészítésre és támogatásra van szükségük, amely számol a feladat összetettségével, elismeri a pedagógusok szakértelmét, és lehetővé teszi számukra, hogy más érintettekkel együtt tudjanak dolgozni azon, hogy kihívásoknak megfeleljenek. Csak az itt leírt feltételeknek megfelelő szakmai tanulási lehetőségek révén remélhető, hogy a tanároknak sikerül az ambiciózus, jövőbe mutató nemzetközi és nemzeti oktatáspolitikai célt, a befogadó és méltányos oktatást mindenki számára biztosítani.

Irodalom

- Ainscow, M. (2019). *The UNESCO Salamanca Statement 25 years on Developing inclusive and equitable education systems*. UNESCO.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056> (2021.04.06.)
- Az Európai Unió számára készített köznevelési stratégia 2021–2030. <https://2015-2019.kormany.hu/download/d/2e/d1000/K%C3%B6znevel%C3%A9si%20strat>

⁶ A projekt honlapja: <https://promise-eu.net/>

%C3%A9gia.pdf

- Ball, S. J. (2003). 'The teacher's soul and the terrors of performativity'. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
<https://doi.org/10.1080/0268093022000043065> (2021.04.06.)
- Beaton, M. C., Thomson, S., Cornelius, S., Lofthouse, R., Kools, Q. & Huber, S. (2021). Conceptualising Teacher Education for Inclusion: Lessons for the Professional Learning of Educators from Transnational and Cross-Sector Perspectives. *Sustainability*, 13, 2167. <https://doi.org/10.3390/su13042167> (2021.04.06.)
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Cochran-Smith, M. & Dudley-Marling, C. (2012). Diversity in teacher education and special education: The issues that divide. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 237–244. <https://doi.org/10.1177/0022487112446512> (2021.04.06.)
- Department for Education (2019a). *Early Career Framework*, Crown copyright.
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/913646/Early-Career_Framework.pdf (2021.04.06.)
- Department for Education (2019b). *ITT Core Content Framework*.
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/919166/ITT_core_content_framework_.pdf (2021.04.06.)
- Department for Education (2011). *Teachers' Standards Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. Crown copyright.
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/665520/Teachers_Standards.pdf (2021.04.06.)
- Department for Education (2018a). *Promoting the education of looked after children and previously looked after children. Statutory guidance for local authorities*. Crown copyright.
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/683556/Promoting_the_education_of_looked-after_children_and_previously_looked-after_children.pdf (2021.04.06.)
- Department for Education (2018b). *Promoting the education of looked after children and previously looked after children. Statutory guidance for local authorities*. Crown copyright.
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/683556/Promoting_the_education_of_looked-after_children_and_previously_looked-after_children.pdf (2021.04.06.)
- Department for Education (2020). *National Professional Qualification (NPQ): Leading Behaviour and Culture Framework*
<https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/>

attachment_data/file/925508/NPQ_Leading_Behaviour_and_Culture.pdf
(2021.04.06.)

- De Vroey, A., Symeonidou, S. & Watkins, A. (Eds.) (2019a). *Teacher Professional Learning for Inclusion: Literature Review*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Commission. (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures: Eurydice report*. Education, audiovisual and culture executive agency (EACEA), Education and youth policy analysis.
- Eurydice (2020). Hungary: National Reforms in Vocational Education and Training and Adult Learning.
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-vocational-education-and-training-and-adult-learning-29_en
(2021.04.06.)
- Fehérvári, A. & Szemerszki, M. (2019). Tanulási utak a közoktatásban és a felsőoktatásban. (Learning Paths in Public Education and Higher Education). *Educatio*, 28(4), 645–658. DOI: 10.1556/2063.28.2019.4.1
- Florian, L. (2019). Preparing teachers for inclusive education. In Peters, M. A. (2019) (Ed.), *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer Nature.
https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_39-1
- Florian, L., Black-Hawkins, K. & Rouse, M. (2016). *Inclusion and Achievement in Schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315750279>
- Florian, L. & Pantić, N. (2017). Teacher education for the changing demographics of schooling: pathways for future research. In Florian, L. & Pantić, N. (Eds.), *Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling: Issues for Research and Practice*. Springer International Publishing.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-54389-5>
- Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/1359866X.2010.540850>
(2021.04.06.)
- Guðjónsdóttir, H & Óskarsdóttir, E. (2020). ‘Dealing with diversity’: debating the focus of teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 95–109. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1695774> (2021.04.06.)
- Hind, K., Larkin, R. & Dunn, A. K. (2019). Assessing Teacher Opinion on the Inclusion of Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties into Mainstream School Classes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 424–437. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460462>
(2021.04.06.)

- Inspectie van het Onderwijs (2020). *De Staat van het Onderwijs*.
www.destaatvanhetonderwijs.nl (2021.04.06.)
- Karssen, M., Heemskerk, I. M. C. C., m.m.v. Heurter, A., Ledoux, G., & Volman, M. (2018). *Opbrengsten van toekomstgericht onderwijs*. Kohnstamm Instituut. (Rapport 1007, projectnummer 20 701).
- Kelchtermans, G. (2018). Onderwijsvernieuwing is een werkwoord. Opleiden voor geëngageerde vernieuwingspraktijken. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 39(4), 7–22.
- K. Nagy, E. (2015): A Komplex Instrukciós Program mint státuszkezelő eljárás. *Iskolakultúra*, 25(5–6), 33–46. DOI: 10.17543/ISKKULT.2015.5–6.33 (2021. 04. 06.)
- Kools, Q. (2019). Op verkenning in eigentijds onderwijs: input voor opleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 40(4), 333–340.
- Koopman, M., Aarts, R., Hulsker, J. Imants, J. & Kools, Q. (2019). Het leren en de leeropbrengsten van docenten en studenten in leerateliers. *Pedagogische Studiën*, 96, 378–400.
- Kopp, E. & Kálmán, O. (Kézirat). Teacher Education in Hungary. In Kowalczyk-Walędziak, M., Valeeva, R. A., Sablić, M. & Menter, I (Eds.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education in Central and Eastern Europe*. Palgrave.
- Liu, Y., Bessudnov, A., Black, A. & Norwich, B. (2020). School autonomy and educational inclusion of children with special needs: Evidence from England, *British Educational Research Journal*, 46(3), 532–555.
<https://doi.org/10.1002/berj.3593>
- Ministry of Education, Culture and Science (2016). *Key figures. Education*. The Hague, the Netherlands.
- Mintz, J., Hick, P., Solomon, Y., Matziari, A., Murchu, F., Hall, K., Cahill, K., Curtin, C., Anders, A. & Margariti, D. (2020). The reality of reality shock for inclusion: How does teacher attitude, perceived knowledge and self-efficacy in relation to effective inclusion in the classroom change from the pre-service to novice teacher year? *Teaching and Teacher Education*, 91.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103042>
- Németh S. (2008). *A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése*. TÁRKI.
- Norwich, B. (2014). Changing policy and legislation and its effects on inclusive and special education: a perspective from England, *British Journal of Special Education*, 41(4), 403–425 <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12079>
- Ofsted (2019). *The education inspection framework*, The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, Crown Copyright.
<https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/>

attachment_data/file/801429/Education_inspection_framework.pdf
(2021.04.06.)

Onderwijsraad (2017). *De leerling centraal*. Den Haag.

Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability and Society*, 32(3), 401–22.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1298992>

Symeonidou, S., De Vroey, A. & A. Lecheval, A. (Eds.) (2020b). *Teacher Professional Learning for Inclusion: An Analysis of Country Policies in Europe*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Thompson, S., Cornelius, S., Kopp, E. & van Lakerveld, J. (2021). Boundary crossing in Teacher Education. *Pedagógusképzés*, 20(1), 54–75. DOI: 10.37205/TEL-hun.2021.1.03

Timmermans, A. C., Kuyper, H. & Van der Werf, M. P. C. (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? *British Journal of Educational Psychology*, 85, 459–478. <https://doi.org/10.1111/bjep.12087> (2021.04.06.)

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimi-join, K., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 119–145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>

UK Government (2020). *Children looked after in England including adoption*. <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/children-looked-after-in-england-including-adoptions/2020> (2021.04.06.)

UK Government. *Children with special educational needs and disabilities (SEND)*. <https://www.gov.uk/children-with-special-educational-needs/extra-SEN-help> (2021.04.06.)

UNESCO (1994). *Final Report: World conference on special needs education: Access and quality*. UNESCO

UNESCO (2016). *Incheon Declaration Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. UNESCO.

UNESCO (2020). *Policy Paper 4: Inclusive teaching: preparing all teachers to teach all students*. UNESCO.

Van den Berg, L., Denessen, E., & Volman, M. (Eds) (2020). *Werk maken van gelijke kansen. Praktische inzichten voor Leraren basisonderwijs*. Ten Brink Uitgevers.

Van Casteren, W., Bendig-Jacobs, J., Warenbergh-Cras, F., van Essen, M., & Kurver, B. (2017). *Differentiëren en differentiatievaardigheden in het primair onderwijs*. ResearchNed.

- Varga, A. (Ed.) (2015). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki H. Szakkollégium.
- Volman, M., Raban, A., Heemskerk, I., Ledoux, G., & en Kuiper, E. (2018). *Toe-komstgericht onderwijs. Doelen en werkwijzen van innovatieve VO-scholen*. Koninklijk Instituut. Rapport 993.
- Wearmouth, R. (2020). *Children In Care Repeatedly Rejected By Academies As Admissions 'Scandal' Grows*. Huffington Post.
https://www.huffingtonpost.co.uk/entry/children-in-care-face-rigged-system_uk_5e4d2cd2c5b6eb8e95b5b3a7 (2021.04.06.)