



Sajátos nevelési igényű tanulók oktatása Európában (második kötet)

ISKOLAI ELLÁTÁS AZ ALAPFOKÚ OKTATÁST KÖVETŐEN

Tematikus kiadvány

**A Sajátos nevelési igényű tanulók
oktatása Európában**

(Második kötet)

**ISKOLAI ELLÁTÁS AZ ALAPFOKÚ
OKTATÁST KÖVETŐEN**

Tematikus kiadvány



Ezt a jelentést az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért (European Agency for Development in Special Needs Education) készítette a Eurydice Nemzeti Irodáinak közreműködésével.

A dokumentum elkészítését az Európai Bizottság Oktatásügyi és Kulturális Főigazgatósága támogatta: http://europa.eu.int/dgs/education_culture/index_en.htm

A jelentés a forrás pontos feltüntetésével szabadon felhasználható. A jelentés szabadon felhasználható elektronikus formában 19 különböző nyelven érhető el, hogy minél többen megismerhessék a benne foglaltakat.

A jelentés elektronikus változatai megtalálhatók az Európai Ügynökség honlapján: www.european-agency.org

Szerkesztette: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins

Fordította: Nyirő Zsuzsanna

Címlapkép: Olivier Somme. A húszéves Olivier a belgiumi Verviersben, a Francia Közösség speciális iskolájában (EESSCF) tanul.

(Elektronikus)

ISBN: 87-91811-76-7

EAN: 9788791811760

(Nyomtatott)

ISBN: 87-91811-75-9

EAN: 9788791811753

2006

European Agency for Development in Special Needs Education

**Titkárság
Secretariat**

Østre Stationsvej 33

DK – 5000 Odense C Denmark

Tel: +45 64 41 00 20

secretariat@european-agency.org

**Brüsszeli Iroda
Brussels Office**

3 Avenue Palmerston

BE-1000 Brussels Belgium

Tel: +32 2 280 33 59

brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



TARTALOM

PREAMBULUM	7
1. fejezet - INKLÚZIÓ ÉS OSZTÁLYTERMI GYAKORLAT A KÖZÉPFOKÚ OKTATÁSBAN	11
1.1. BEVEZETÉS	11
1.2. KERETEK, CÉLOK ÉS MÓDSZERTAN	14
1.2.1. Keretek	14
1.2.2. Célok.....	16
1.2.3. Módszertan	16
1.3. EREDMÉNYES OSZTÁLYTERMI GYAKORLAT	18
1.3.1. Kooperatív tanítás	18
1.3.2. Kooperatív tanulás	20
1.3.3. Együttműködésen alapuló problémamegoldás	21
1.3.4. Heterogén csoportképzés	23
1.3.5. Eredményes tanítás	24
1.3.6. Otthonos tanulókörzet rendszer	25
1.3.7. Alternatív Tanulási Stratégiák.....	27
1.4. AZ INKLÚZIÓ FELTÉTELEI	28
1.4.1. Tanárok.....	29
1.4.2. Iskola	30
1.4.3. Külső feltételek.....	32
1.5. KÖVETKEZTETÉSEK	34
Irodalom	37
2. fejezet - A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ DIÁKOK LEHETŐSÉGEI A FELSŐOKTATÁSBAN VALÓ RÉSZVÉTELRE	39
2.1. BEVEZETÉS	39
2.2. SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ DIÁKOK A FELSŐOKTATÁSBAN	39
2.3. HOZZÁFÉRÉS A FELSŐOKTATÁSHOZ – ALAPKÉRDÉSEK	43
2.3.1. Jogosultságok a felsőoktatásban való részvételre és a felsőoktatáson belüli támogatásra	44
2.3.2. Országos szintű támogató szolgáltatások	49
2.3.3. Felsőoktatási intézményi szintű támogatás	51

2.4. A FELSŐOKTATÁSBA TÖRTÉNŐ BEJUTÁS ÉS A FELSŐOKTATÁSBAN VALÓ RÉSZVÉTEL AKADÁLYAI	58
2.4.1. Fizikai akadályok.....	59
2.4.2. Az információhoz való hozzáférés.....	60
2.4.3. A támogatáshoz való hozzáférés	61
2.4.4. Attitűdök.....	63
2.4.5. Jogosultságok.....	64
2.5. LEHETSÉGES ELŐREHALADÁS?.....	66
Irodalom.....	69
3. fejezet - ÁTMENET AZ ISKOLÁBÓL A MUNKA VILÁGÁBA	73
3.1. BEVEZETÉS	73
3.2. A LEGFONTOSABB KÉRDÉSEK	74
3.2.1. Adatok.....	74
3.2.2. A tanulmányokat sikeresen befejezők aránya	75
3.2.3. Az oktatás és képzés elérhetősége.....	75
3.2.4. Szakmai felkészítés	75
3.2.5. Munkanélküliségi arányok.....	76
3.2.6. Elvárások és attitűdök	76
3.2.7. A munkahely megközelíthetősége.....	76
3.2.8. A meglévő törvényei szabályozás végrehajtása	77
3.3. LÉNYEGES SZEMPONTOK ÉS AJÁNLÁSOK	77
3.4. AZ ISKOLÁBÓL A MUNKA VILÁGÁBA VEZETŐ ÁTMENETRE FELKÉSZÍTŐ EGYÉNI TERVEK KÉSZÍTÉSE.....	83
3.5. VÉGSŐ AJÁNLÁSOK.....	92
3.6. KÖVETKEZTETÉSEK.....	92
Irodalom.....	94
ZÁRSZÓ	97

PREAMBULUM

Az Iskolai ellátás az alapfokú oktatást követően című kiadvány összefoglalja a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásával kapcsolatban az Ügynökség által gyűjtött információkat. A sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának három fontos területét öleli fel:

- inklúzió és osztálytermi gyakorlat a középfokú oktatásban
- sajátos nevelési igényű diákok lehetőségei a felsőoktatásban való részvételre
- átmenet az iskolából a munka világába.

A kiadvány anyagát az Ügynökség tagjainak a témáról kérdőíves megkérdezéseket és néhány esetben gyakorlati példák elemzését és szakértőkkel való beszélgetéseket felhasználva készített országjelentései alkotják. A dokumentumot az Ügynökség állította össze és szerkesztette, a Eurydice Nemzeti Irodáinak közreműködésével. Az Ügynökségben magukat nem képviseltető országokból elsősorban a Eurydice Nemzeti Irodáin keresztül érkeztek kommentárok, ugyanakkor a Eurydice irodáktól kapott minden információ és/vagy megjegyzés bekerült a kötet fejezeteibe.

A könyv megjelentetésével az volt a cél, hogy a három kiemelt területről származó információ bővüljön és egyre több ország gyakorlata legyen megismerhető. Az Ügynökség tagországaiából rendelkezésre álló anyagokat és eredményeket véleményezésre megkapták a nemzeti Eurydice irodák, melyektől a három kiemelt területre vonatkozó specifikus információt is kértek. Amennyiben az így kapott információ egybehangzó volt az Ügynökség elemzéseinek megállapításaival, implicit módon került be a dokumentumba. A Eurydice irodáktól érkezett információ abban az esetben jelenik meg explicit módon a kiadványban, ha egyes országokra vonatkozó helyzetek megvilágításáról van szó.

Hálás köszönetet kell mondani Lengyelország, Liechtenstein, Málta, Románia és Svédország nemzeti irodáinak e kiadvány elkészítésében való jelentős közreműködésükért. Legőszintébb elismerés illeti az Ügynökség képviselőit támogatásukért és ennek a tematikus kiadványnak a létrehozásában mutatott együttműködésükért. Második alkalommal történt, hogy a Eurydice




és az Ügynökség két hálózata közösen tette lehetővé egy tematikus kiadvány megjelentetését. Ennek a gyümölcsöző együttműködésnek eredményeként jelent meg 2003 januárjában az első tematikus kiadvány, *Sajátos nevelési igényű tanulók oktatása Európában* címmel.

Ez a kiadvány a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának kérdéseit nem egy meghatározott definíció vagy filozófia szemszögéből vizsgálja. Különböző országokban különbözőképpen értelmezik az olyan kifejezéseket mint hátrány, sajátos igény vagy fogyatékos. A sajátos nevelési igényeket sem egyféleképpen határozzák meg vagy kategorizálják az egyes országokban. Ebben a kötetben az a szemléletmód érvényesül, hogy a három kulcsfontosságú területen a sajátos nevelési igényűek oktatása körüli vitákban használatos valamennyi definíciót és perspektívát számba vesszük.

Az 1. fejezet az *Inklúzió és osztálytermi gyakorlat a középfokú oktatásban* kérdéseivel foglalkozik. A sajátos nevelési igényű tanulók középfokú oktatása a gyógypedagógia egyik komplex kérdésköre. A középfokú oktatást számos országban oly módon szervezik meg, hogy az komoly kihívások elé állítja a sajátos nevelési igényű tanulókat. Ebben a fejezetben egyrészt néhány olyan stratégiát ismertetünk, melyekkel az iskolák megkísérelték legyőzni ezt a problémát, másrészt az együttnevelés különböző megközelítési módjait vázoljuk fel. A fejezet a középfokú oktatásban megvalósuló inklúzióknak olyan kulcsfontosságú kérdéseivel és kihívásaival foglalkozik, mint a tudás szerint színtező modell, a külön csoportokba osztás hatása a középfokú oktatásban, a tanulmányi eredményekre helyezett hangsúly hatása, a tanári hozzáállás, a tanárok képzésében tapasztalható hiányosságok. A helyzetelemzés a témára vonatkozó szakirodalom áttekintésnek, esettanulmányoknak és szakértői látogatásoknak az eredményei alapján készült.

A 2. fejezet a *Sajátos nevelési igényű diákok lehetőségei a felsőoktatásban való részvételre* kérdéskörrel foglalkozik. A fogyatékkal élő diákok nem egyenlő arányban vannak képviseltetve a felsőoktatásban, és ez számos kérdést vet fel azzal kapcsolatban, hogy mi akadályozza bejutásukat a felsőoktatásba, és azt, hogy



abban sikeresen vegyenek részt, illetve milyen tényezők támogatják a bejutási törekvéseket. A fejezet az európai szakirodalom vizsgálata során azonosított kérdések valamint az Ügynökség és a Eurydice hálózathoz gyűjtött kulcsfontosságú információk köré épül. A cél azoknak a támogató-rendszer típusoknak a feltérképezése, melyek a sajátos nevelési igényű diákok rendelkezésére állnak az egyes országokban ahhoz, hogy részt vehessenek a felsőoktatásban. Hangsúlyozandó, hogy ebben a fejezetben bizonyos információ táblázatos formában jelenik meg, mert a leíró információk összegzésének ez a legjobb formája. Ugyanakkor ez a megjelenítési forma nem tekintendő az egyes országok helyzetének összehasonlítására szolgáló eszköznek.

A 3. fejezet *Az iskolából a munka világába való átmenet* problematikával foglalkozik. Az iskolából a munka világába történő átmenet minden fiatal számára fontos kérdés, különösen az a sajátos nevelési igényűek esetében. A foglalkoztatásba való átmenet egy hosszú és komplex folyamatnak egy része, amely egy ember életét végigkíséri, és amelyet a legmegfelelőbb módon kell irányítani. A fiatalok nagyon gyakran szembesülnek olyan emberi és társadalmi tényezőkkel mint az előítéletek, az ellenállás, az túllóltalmazó gondoskodás, az elégtelen képzés, stb., amelyek akadályozzák teljes részvételüket a foglalkoztatásban. Ez a fejezet az átmenettel kapcsolatos szakirodalom áttekintése során azonosított nyolc fő kérdést és gondot összegzi. Az Ügynökség elemzéseiből kibontakozó hat fő szempontot is ismerteti a szakpolitika döntéshozóinak és a gyakorlatban dolgozó szakembereknek címzett, az átmenet folyamatának javítására és megvalósítására vonatkozó iránymutatási javaslatok listájával együtt.

A három kiemelt területre együttesen vonatkozó legfontosabb kérdések áttekintése a dokumentum végén, a Zárszóban olvasható.

1. fejezet

INKLÚZIÓ ÉS OSZTÁLYTERMI GYAKORLAT A KÖZÉPFOKÚ OKTATÁSBAN

1.1. BEVEZETÉS

A középfokú oktatás keretein belül végzett gyógypedagógiai ellátás a gyógypedagógia és a tanterv kérdéskör komplex témája. Különböző jelentések szerint (ld. például az Ügynökség tanulmányai az európai gyógypedagógiai ellátásról, 1998, 2003) az alapfokú oktatásban az inklúzió általában megfelelő módon van jelen, de középfokon súlyos problémák jelentkeznek. Azt lehet mondani, hogy az erősödő tantárgyi specializálódásnak és a középiskolák különböző szervezeti felépítésének eredményeként az együttnevelés középfokon jelentős nehézségekbe ütközik. Ezt a helyzetet erősíti az a tény, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók és társaik közötti különbség a korrallal együtt általában nő. Azonkívül, számos országban a középfokú oktatást rendszerint a tudás szerint szintező modell jellemzi: a tanulókat különböző szintekre (vagy csoportokba) osztják az általuk nyújtott teljesítmény alapján.

Szakirodalmi áttekintés, Svédország: *Az idősebb diákok sokkal több akadállyal kerülnek szembe, mint a fiatalabbak (...) A problémák nem egy bizonyos típusú sajátos igényhez vagy a közlekedéssel kapcsolatos nehézségekhez köthetők, hanem az iskolai tevékenységekhez és a munkaszervezéshez.*

Szakirodalmi áttekintés, Svájc: *Az átmenet az általában integrált alapfokú oktatásból az általában szegregált középfokú oktatásba a diákok életútjában döntő szelekciós lépésnek tekinthető. Az alapfokú osztályok jellemzően integrált oktatási gyakorlatának átalakulása teljesítmény szerinti csoportokban történő oktatássá kihat az iskolában töltött további időszakra. Ráadásul a sajátos nevelési igényű tanulók nem tudják egyik napról a másikra elfelejteni az alapfokú képzésben szerzett tapasztalatokat, hanem magukkal viszik ebbe az élesen szegregált oktatási formába is.*



Máltai kommentár: Máltán, más Európai Unió országokhoz hasonlóan, az együttnevelés a középfokú oktatásban az egyik leginkább problematikus terület. Az oktatásnak ezen a szintjén magasabbak a követelmények és erősebb a tantárgyi specializálódás. Ez megnehezíti azoknak a tanároknak a munkáját, akiknek nincs megfelelő képzettségük.

Egy másik komplex kérdés, amely különösen lényeges középfokon, az oktatás eredményeinek jelenlegi hangsúlyozása. Az oktatási rendszerre egyre nagyobb nyomás nehezedik, hogy javuljanak a tanulmányi eredmények, s ez valószínűleg hozzájárul ahhoz, hogy speciális iskolákba vagy osztályokba helyezzenek el tanulókat.

Szakirodalmi áttekintés, Spanyolország: A középfokú oktatást az jellemzi, hogy homogén tanulócsoportok egy végtelenül elméleti, tudományos tantervet követnek, amit napjainkban nagyon nehéz a heterogén diákok igényeihez igazítani.

Természetesen nem meglepő, hogy a társadalmak általában azt szeretnék, ha sokkal nagyobb figyelmet fordítanának az oktatásba történő befektetések eredményeire. Ennek következtében az oktatásban is megjelent a „piaci gondolkodás”, és a szülők „ügyfélként” kezdenek viselkedni. Az iskolák „elszámoltathatók” az általuk elért eredményekkel, s terjedőben van az a tendencia, hogy az iskolákat a tanulmányi eredmények alapján ítélik meg. Hangsúlyozni kell, hogy ez a fejlemény nagy veszélyekkel jár a sebezhető, sérülékeny diákokat tekintve. Ebben az értelemben a jobb tanulmányi eredmények elérésének óhaja és a sajátos nevelési igényű diákok bevonásának óhaja úgy tűnik, egymást kizárja. Azonban egy esettanulmánynak az alábbiakban ismertetendő példái azt mutatják, hogy ez nem feltétlenül van így.

Esettanulmány, Egyesült Királyság: Az iskolaigazgató elmondta, hogy hogyan sikerült elérni azt, hogy iskolája az együttnevelés bevezetése óta a sajátos nevelési igények kielégítése terén és a tanulmányi eredmények terén egyaránt fejlődést mutat. Az iskola sikeresen birkózott meg e két fejlődési folyamat közötti feszültségekkel. A kutatói látogatást tíz hónappal megelőzően az iskolát az Oktatási Standardok Hivatala (OFSTED) ellenőrizte, mely valamennyi fenntartott iskolára vonatkozóan országos felügyeleti

programot hajt végre. A jelentés nagyon kedvező volt, és az iskola „jó” minősítést kapott. Az OFSTED jelentése szerint: „Az iskola indokoltan büszke befogadó és multikulturális szellemiségére, melynek eredményeként diákjai meg tudnak felelni a magas követelményeknek, és mindezt az egymásról való kölcsönös gondoskodás légkörében teszik. Az iskolavezetés, a testület és a diákok közötti kapcsolat nagyon jó, az iskolát elkötelezettséggel és tisztességgel vezetik. Az iskola hatékonyan látja el a feladatát.”

Az Európai Ügynökség által korábban készített tanulmányok szerint a legtöbb ország egyetért azzal, hogy az együttnevelés a középfokú oktatásban az egyik fő problematikus terület. Ezen belül problémának látják a megfelelő tanárképzés hiányát és a helytelen tanári hozzáállást. A tanári hozzáállást általában döntőnek tartják abban, hogy megvalósul-e az együttnevelés, ez a hozzáállás viszont nagymértékben saját (különösen a sajátos nevelési igényű tanulókkal szerzett) tapasztalataiktól, képzettségüktől, a rendelkezésre álló támogatástól és egyéb feltételektől, például az osztálylétszámtól és a munkaterhek nagyságától függ.

Szakirodalmi áttekintés, Ausztria: (...) világosan látszik, hogy a tanárok és az iskolai közösség pozitív hozzáállása az együttneveléshez a sikeres inklúzió elsődleges mozgatóereje, függetlenül attól, hogy milyen modellt választunk. Az ilyen iskolák innovatív lendülete le tud győzni nehéz akadályokat is (pl. nem elegendő idő a monitoring tevékenységre, rosszul felszerelt tantermek, túl sok tanár a csapatban, stb.).

A középfokú oktatásban a tanárok kevésbé hajlamosak sajátos nevelési igényű tanulókat befogadni osztályaikba. A sajátos nevelési igényű tanulókkal való foglalkozás ugyanis valóban elhivatottságot és a sajátosságok iránti érzékenységet kíván.

Esettanulmány, Hollandia: [Egy tizenkétéves, Asperger-szindrómás fiúról szólva] Egyszer az egyik tanára megállapította, hogy nem végezte el minden házi feladatát. Amikor a vele foglalkozó tanár erről kérdezte, kiderült, hogy a fiú a naplójában levő hely szüke – tantárgyanként egy sor – miatt nem tudta leírni az összes házi feladatot. Nem volt hajlandó más sorokba írni, mert úgy érezte, hogy azok más tárgyakra vannak fenntartva. Ugyanígy az



órákon nem javította ki az összes hibáját, mert nem volt elég hely a füzetében. Tanára azt javasolta, hogy a füzetében a jobb oldalra írja a feladatokat, és a baloldalon javítson. Mivel ennek a megoldásnak a következtében nem lesz rendetlen a füzete, a diák beleegyezett, és a probléma megoldódott. Nagyon merev volt ebben a tekintetben.

Ebben a tanulmányban ilyen és ehhez hasonló, a középiskolai szinten megvalósuló együttnevelés kérdéseire összpontosítjuk a figyelmet. Azok, akik ennek az összefoglaló jelentésnek az alapját képező dokumentumok iránt is érdeklődnek, az Ügynökség honlapján az Inkluzív oktatás és osztálytermi gyakorlat részben megtalálják ezeket: www.european-agency.org/iecp/iecp_intro.htm

1.2. KERETEK, CÉLOK ÉS MÓDSZERTAN

1.2.1. Keretek

A vizsgálat középpontjában az inkluzív oktatáson belüli eredményes tantermi gyakorlatok álltak. A feltételezés az volt, hogy az inkluzív oktatás főleg attól függ, hogy mit csinálnak a tanárok osztálytermekben. Ez pedig annak a függvénye, hogy milyen a képzettségük, milyen tapasztalatokat szereztek, miben hisznek, milyen a hozzáállásuk, valamint, hogy milyen a helyzet az osztályban és az iskolában, de emellett még iskolán kívüli tényezők (helyi és regionális ellátás, politika, finanszírozás, stb.) is meghatározóak.

Szakirodalmi áttekintés, Spanyolország: Nyilvánvaló, hogy a diákok tanulási problémái nem kizárólag tanulási nehézségekből származnak, hanem abból is, ahogyan az iskolák meg vannak szervezve és az osztálytermekben az oktatási válaszok jellemzői közvetlenül ehhez [azaz az ilyen tanulási problémákhoz] kapcsolódnak.

Szakirodalmi áttekintés, Egyesült Királyság: Bár az „inklúzió” értelmezése, a várt eredmények és a megvalósításához szükséges út megítélése esettanulmányonként eltért egymástól, abban konszenzus volt, hogy az együttnevelési gyakorlathoz az egész iskolát érintő reformra, a „gyógypedagógiai megközelítéstől” való

elszakadásra és a tananyag tartalmát, és az átadásának a módját érintő tantervfejlesztésre van szükség.

Az alapfokú oktatással összehasonlítva a középfokú oktatásban a kihívás még nagyobb, mivel a legtöbb országban a tanterv tantárgyak köré szerveződik, és ennek eredményeképpen a tanulóknak rendszeresen vándorolniuk kell egyik tanteremből a másikba.

Szakirodalmi áttekintés, Ausztria: *Az osztályokon átívelő csoportképzés az osztályközösség megbontásával jár. A gyerekek nem maradhatnak a megszokott környezetükben, hanem a párhuzamos osztályokból érkező tanulókkal idegen termekben van közös órájuk. Sok esetben ez komoly hátránynak bizonyult a sajátos nevelési igényű tanulók integrálásában, mivel így a társas kapcsolatok állandósága nem biztosítható.*

A középfokú oktatás jelenlegi formája sok országban gyakran komoly kihívásokat jelent a sajátos nevelési igényű tanulók számára. Ezért nagyon is indokoltnak tűnik, hogy bemutassuk azokat a stratégiákat, amelyeket az iskolák a probléma megoldására választottak.

A tanárok és az iskolák különböző formában valósíthatják meg az inklúziót az osztálytermekben. Ennek a vizsgálatnak az volt a bevallott célja, hogy leírja az inkluzív oktatás különböző megközelítési módjait, és az ezzel kapcsolatos információt minél szélesebb körben hozzáférhetővé tegye.

Ennek a célnak az elérése érdekében számos kulcsfontosságú kérdést vizsgáltunk. A fő kérdés az volt: *hogyan lehet kezelni az osztályban meglévő különbségeket?* Ezzel kapcsolatban egy másik kérdést is meg kellett vizsgálni: *milyen feltételekre van ahhoz szükség, hogy foglalkozni lehessen az osztályban meglévő különbségekkel?*

A vizsgálatban az *érdeklődés középpontjában* a tanári munka állt. Ugyanakkor azt is fel kellett ismerni, hogy a tanárok főleg akkor tanulnak és akkor változtatnak tanítási gyakorlatukon, ha a közvetlen környezetükben levő fontos kulcsszereplőktől: az



igazgatótól, a kollégáktól és az iskolában vagy az iskola körül fellelhető szakemberektől erre ösztönzést kapnak. Ezek azok a szakemberek, akiket éppen ezért e vizsgálat fő célcsoportjának tekintünk.


1.2.2. Célok

Ennek a tanulmánynak a fő feladata az, hogy kulcspozícióban levő embereket megismertessen olyan lehetséges stratégiákkal, melyekkel az osztályon és az iskolán belüli különbségek kezelhetők, és hogy informáljon arról, milyen feltételek szükségesek ezeknek a stratégiáknak a sikeres megvalósításához. A projekt során megkíséreltek választ adni az inkluzív oktatásra vonatkozó legfontosabb kérdésekre. Először is, úgy gondolták, azt kell megérteni, *mi* működik egy együttnevelési helyzetben. Másodsor, úgy érezték, arra is szükség van, hogy jobban értsük, hogy az inkluzív oktatás *hogyan* működik. Harmadszor, az is fontos, *miért* működik az inkluzív oktatás (a megvalósítás feltételei).

1.2.3. Módszertan

Különböző típusú tevékenységek járultak hozzá a fent leírt kérdések megválaszolásához. Első lépésként jelentés készült, mely a szakirodalom alapján leírta az inkluzív oktatás különböző modelljeit és az ezeknek a modelleknek a sikeres megvalósításához szükséges feltételeket. Az alkalmazott módszerek és a szakirodalom áttekintésének eredményei részletesen le vannak írva az *Inclusive Education and Effective Classroom Practice (Inkluzív oktatás és eredményes osztálytermi gyakorlat)* című kiadványban, mely elektronikus könyv formában is letölthető (Meijer, 2005: www.european-agency.org/). A szakirodalom áttekintésének az volt a célja, hogy fel lehessen tárni, *mi* működik egy együttnevelési helyzetben.

A második fázisban – az esettanulmányokban – arra összpontosult a figyelem, hogy *hogyan működik az inklúzió*, és *mire van szükség működtetéséhez*. Az Ügynökség tagországai a saját országukban fellelhető jó gyakorlatokat elemezték (esettanulmányokat készítettek). Arra kérték őket, hogy az osztálytermi gyakorlatra koncentráljanak és írják le az oktatási program jellemzőit. Ezen



kívül figyelembe vették a program környezetét és feltételeit, különösen azokat a feltételeket és környezeti változókat, melyeket a program megvalósításához és fenntartásához szükségesnek tartottak. Ezek a feltételek és környezeti változók különböző szinteken jelentkezhetnek: a tanár szintjén (képzettség, tudás, hozzáállás és motiváció), az osztályterem, az iskola és az iskola csapata, a támogató szolgáltatások, a pénzügyi és szakpolitikai kérdések, stb. szintjén.

Végezetül egy csereprogramon keresztül szakértők megnézték, elemezték és értékelték a példaként szolgáló gyakorlatokat annak érdekében, hogy feltárják a hatékony inkluzív osztálytermi gyakorlat legfontosabb vonásait. Ezeket a látogatásokat követően, melyek során különböző helyeken vizsgálták az együttnevelést, és az ezekben a látogatásokban részt vevő szakértőkkel folytatott megbeszélések eredményeként több ismeret van ma már arról, és jobban lehet érteni, hogy mi, hogyan és miért működik vagy nem működik az együttnevelésben.

A csereprogramban szakértőket fogadott az Egyesült Királyság (Anglia), Luxemburg, Norvégia, Spanyolország és Svédország. A csereprogram 2003 nyarán zajlott.

Az összegző jelentésben bemutatott eredményekhez különböző információforrásokból jutottunk hozzá: először az (országos és nemzetközi) szakirodalom áttekintéséből, másodsor a 14 részt vevő ország példáinak leírásaiból (esettanulmányok), végezetül a csereprogramban végzett tevékenységekből. Ilyenformán az osztálytermi gyakorlat kérdését holisztikus módon lehetett megközelíteni, egyrészt a kutatásra, másrészt a napi osztálytermi gyakorlatból szerzett információra támaszkodva. Hangsúlyozni kell, hogy az esettanulmányok és a szakértői látogatások csak például szolgálnak arra, hogy hogyan lehet az együttneveléssel foglalni, nem általános, országosan elfogadott szabályok vagy munkamódszerek szerint készültek.

A következő fejezetben áttekintés következik az inkluzív oktatást megvalósító középiskolák osztálytermi gyakorlatának jellemzőiről. Az inklúzióhoz szükséges feltételeket bemutató lista az 1.4. fejezetben található.



1.3. EREDMÉNYES OSZTÁLYTERMI GYAKORLAT

A tanulók közötti különbségekkel való foglalkozás az európai iskolák és osztályok előtt álló egyik legnagyobb kihívás. Az együttnevelést többféle módon és többféle szinten lehet megszervezni, de alapvetően a tanároknak kell foglalkozni az iskoláikban és osztályaikban tapasztalható egyre nagyobb mértékű sokféleséggel, nekik kell olyan tantervet készíteni vagy egy meglévő tantervet úgy módosítani, hogy az valamennyi tanulójuk – sajátos nevelési igényűek és osztálytársaik – szükségleteinek megfeleljen.

Szakirodalmi áttekintés, Spanyolország: *Ezért, ha az iskolák még több figyelmet szándékoznak fordítani a diákok egyéni tulajdonságaira, akkor át kell gondolniuk olyan szempontokat, mint hogy hogyan szervezett az iskola és milyen a teljesítménye, összehangolják-e a tanárok a munkájukat, van-e a tanárok között együttműködés, az egész tanulási/nevelési közösségben van-e együttműködés, hogyan használják fel a forrásokat és milyen az oktatási gyakorlat.*

Az átfogó tanulmány legalább hét, az együttnevelés eredményessége szempontjából fontos tényezőcsoportot említ. Nem meglepő, hogy ezek némelyikét említette az alapfokú oktatásról szóló jelentés is: kooperatív tanítás, kooperatív tanulás, együttműködő problémamegoldás, heterogén csoportok létrehozása és hatékony tanítási módszerek. Ezekon kívül két tényező tűnik különösen fontosnak a középiskolai oktatás szintjén: az otthonos tanulókörzet rendszer és az alternatív tanulási stratégiák.

Az alábbiakban ezt a hét tényezőt definiáljuk, fejtjük ki részletesebben és illusztráljuk a cserelátogatásokról szóló jelentésekből, esettanulmányokból és szakirodalom áttekintésekből vett közvetlen idézetekkel illusztrálva.

1.3.1. Kooperatív tanítás

A tanároknak együtt kell működniük számos kollégával, akiktől gyakorlati és rugalmas támogatást is kell kapniuk. Időnként egy

sajátos nevelési igényű tanulónak olyan speciális segítségre van szüksége, amelyet a tanár a napi osztálytermi rutin keretein belül nem tud megadni. Ilyen körülmények között más tanárok és segítők lépnek színre, és a rugalmasság, jó tervezés, együttműködés és csoportos tanítás jelenti a kihívást.

A vizsgálat szerint az inkluzív oktatást számos, a kooperatív tanítás címszó köré csoportosítható tényező segíti. A kooperatív tanítás a tanár és tanárasszisztens, a tanár és egy kollégája, a tanár és egy másik szakember közötti együttműködés minden formájára vonatkozó tanítási forma. A kooperatív tanítás fő jellemzője az, hogy a sajátos nevelési igényű tanulókat nem emelik ki az osztályból, hogy máshol kapjanak segítséget, hanem ezt a segítséget az osztályban kapják meg. Ez erősíti a valahova tartozás érzését a diákban, fokozza önbecsülését, ami már önmagában is nagymértékben segíti a tanulást.

A kooperatív tanítás másik jellegzetessége, hogy megoldás nyújt a tanárok elszigeteltség-érzésének a problémájára. A tanárok tanulhatnak egymástól, és megfelelő visszajelzéseket adhatnak egymásnak. Következésképpen az együttműködés nemcsak a sajátos nevelési igényű diákok kognitív és érzelmi fejlesztése szempontjából hatékony, hanem úgy tűnik, tanári szükségleteket is kielégít. A jó gyakorlatokról szóló esettanulmányokban gyakran említik, hogy a tanárok lelkesen tanulnak a kollégáik által alkalmazott módszerekből.

Esettanulmány, Írország: Az iskolában van egy Iskolasegítő csapat, melynek tagjai az igazgató, az igazgatóhelyettes, a pályaorientációs tanácsadó, a tanulást segítő pedagógus, a szaktanárok és az otthon, az iskola és a közösség között kapcsolatot tartó tanár. Ez a csapat minden héten megbeszélést tart arról, hogy mire van szükségük a magatartási és tanulási zavarokat mutató diákoknak, és hogyan lehet ezeket a szükségleteket kielégíteni.

Esettanulmány, Ausztria: A csapatmunka több kommunikációs és konfliktuskezelési, feladatkijelölési és konzultációs képességet igényel. A munkának ez a része különösen időigényes. Ugyanakkor a csapatmunka és a csoportos tanítás valamennyi szereplő



munkájának legérdekesebb területe. Leginkább az motiválta a tanárokat ennek a feladatnak a felvállalásában, hogy szükségét érezték a „normális középiskolai tanárok” közöttinél szorosabb együttműködésnek. A csapatmunkát és az ehhez kapcsolódó tapasztalatcserét mérhetetlenül gazdagítónak tartják.

Szakértői látogatás, Luxemburg: Minden tanár rögzíti megfigyeléseit egy könyvben, amely mindenki számára hozzáférhető, aki egy adott osztály tanításában részt vesz. Ez egyfajta belső kommunikáció a tanárok között, akik így osztják meg a magatartási és tanulási zavarokat mutató diákokkal kapcsolatos tapasztalataikat munkatársaikkal.

Liechtensteini kommentár: A normál osztályokba integrált sajátos nevelési igényű tanulókkal más tanárok is foglalkoznak. Pedagógiai terápiais intézkedések az együttnevelés részét képezik.

1.3.2. Kooperatív tanulás

Az egymást segítő diákoknak, különösen egy rugalmas és jól átgondolt csoportokba szervezett rendszerben, sok előnyük származik az együtt tanulásból.

A vizsgálat azt látszik igazolni, hogy a kortársaktól való tanulás avagy a kooperatív tanulás a diákok tanulásának és fejlődésének kognitív és szociális-érzelmi területein egyaránt eredményes. Ráadásul nincs semmi arra utaló jel, hogy a tehetségesebb diákok egy ilyen helyzet szenvedői alanyai lennének, s ne szembesülnének új kihívásokkal, vagy ne lennének lehetőségeik.

Különböző fogalmakkal írják le azokat az oktatási technikákat, melyek során a diákok párban dolgoznak: kortársaktól tanulás, kooperatív tanulás vagy kortársi felkészítés. Ezeknek a technikáknak a többségében a tanár heterogén párokat (néha hármass csoportokat) alakít ki, ahol van tanár és diák szerep (és néha megfigyelői szerep). Minden szerep felcserélhető: a kevésbé tehetséges diák is játszhatja a tanár szerepét.

Ennek a megközelítésnek jelentős pozitív hatása van a diákok önbizalmára, és ugyanakkor ösztönzi a csoporton belül a társadalmi

interakciókat is. Minden diáknak előnyös a kooperatív tanulás: az a diák, aki a másoknak magyaráz, jobban és hosszabb időre rögzíti magában az információt, a tanuló diák igényeit pedig jobban figyelembe tudja venni egy kortársa, aki csak egy kicsit érti jobban a témát, mint ő. Az eredmények azt is mutatják, hogy a kooperatív tanulási módszerek nemcsak pozitív eredményeket hoznak, de viszonylag egyszerűen is alkalmazhatók.

Szakértői látogatás, Svédország: Láttunk olyan diákokat, akik nemcsak az órán beszéltek meg a feladataikat, hanem a szünetekben is. A sajátos nevelési igényű iskolatársakkal való együttműködés számukra természetes helyzet, melyben az empátia kifejlészthető és megtapasztalható. A diákok megtapasztalják milyen együtt lenni és egymás véleményét meghallgatni.

Nemzetközi szakirodalmi áttekintés: Egész osztályra kiterjedő páros tanítási szakaszokat terveztek kétszer egy héten, tizenöt-tizenöt percre. A tanárokat arra kérték, hogy három különböző tanulmányi eredményű diákból álló heterogén csoportokat alakítsanak ki. Az ilyen tanítás során mindegyik diák játszott tanár, tanuló és megfigyelő szerepet. A tanár szerepét játszó diák kiválasztott egy problémát vagy feladatot, amit a diáknak meg kellett oldani, a megfigyelő pedig megerősítést nyújtott. A tanár segítő eljárásokat fejlesztett ki.

Lengyelországi kommentár: Egy integrált osztályban tanító tanár ezt mondta: „Együttműködésre összpontosítunk, nem versengésre. Művészeti és technikai feladatokat (egy sajátos nevelési igényű és egy nem sajátos nevelésű igényű tanulóból álló) párban végeztetünk, hogy a gyerekek ne érezzék magukat gyengébbnek vagy másnak.”

1.3.3. Együttműködésen alapuló problémamegoldás

Az együttműködésen alapuló problémamegoldás az osztályban a nem kívánatos viselkedés módszeres kezelésére vonatkozik. Ebbe beletartoznak a valamennyi tanuló egyetértésével kialakított világos viselkedési szabályok, a megfelelő ösztönzők és büntetések megfogalmazásával együtt.



Az országjelentésekből és a nemzetközi szakirodalomból az látható, hogy az együttműködésen alapuló problémamegoldó technikák alkalmazása csökkenti az órák alatti zavaró viselkedés intenzitását.

Hangsúlyozzák, hogy a hatékony osztálytermi szabályokat az egész osztállyal megbeszélve alakítják ki, és ezek a szabályok egyértelműen láthatók a teremben. Néhány esettanulmány arról számol be, hogy a szabályokat szerződés formájában rögzítették, melyet a diákok alá is írtak. Számos módja van az osztálytermi szabályok kialakításának, de az esettanulmányok rámutatnak arra, hogy a tanév kezdetén szükség van egy összejeövetelre, ahol a szabályokban megegyeznek. Az is fontos, hogy az osztálytermi szabályokat, az ösztönzőket és a büntetéseket a szülőkkel is megismertessék.

Szakértői látogatás, Luxemburg: *Osztályszerződés megfogalmazása. A diákok és tanárok közötti tárgyalás során tíz szabályban állapodnak meg. Mindenkinek be kell tartania a szabályokat és ennek megfelelően kell viselkednie. Ennek a módszernek a célja egyfajta együttműködésen alapuló problémamegoldás volt.*

Szakértői látogatás, Egyesült Királyság: *Irányelveket fogadtak el az esélyegyenlőség biztosítására, és azokat minden tanteremben kifüggesztették a falra. Viselkedési szabályokban is megállapodtak. Mentálhigiénés órákat tartottak a szabályok elfogadtatása érdekében. Az iskolagyűléseken értékelték a tanulók viselkedését. Az osztálytermi és az iskolai szabályokat a diákokkal való tárgyalás során határozták meg. A szülőket is felkérték, hogy segítsenek abban, hogy gyerekeik betartsák az iskolai szabályokat. Elkötelezettségüket bizonyítandó alá kellett írniuk egy megállapodást. Ezeket a szülőkkel és a diákokkal kötött szerződéseket minden tanévben aláírták.*

Esettanulmány, Németország: *A hét végén úgynevezett „pénteki köröket” tartanak, azaz összeül az osztálybizottság. Itt felelevenítik a hét eseményeit, megbeszélik a felmerült problémákat, és együtt keresnek rájuk megoldásokat. A tanárok és a diákok bírálatokat*

fogalmazhatnak meg, de örömeikről és a hét közben szerzett tapasztalataikról is beszámolhatnak.

1.3.4. Heterogén csoportképzés


A diákokból képzett heterogén csoportok létrehozása olyan tanulási környezet kialakítását jelenti, amelyben azonos korú, különböző képességű diákok kerülnek egy osztályba. Ennek a felfogásnak az a célja, hogy megakadályozza a szelekciót és figyelembe vegye a diákok egyedi sajátosságait.

Ha egy osztályban különböző képességű gyerekek vannak együtt, akkor a hatékony oktatás érdekében heterogén csoportképzésre és differenciálásra van szükség. Azt az elvet érvényesíti, hogy minden diák egyenlő, és hogy a középfokú oktatásban a tudásszint szerint történő csoportképzés hozzájárul a sajátos nevelési igényű diákok marginalizálódásához. Ennek a szervezési módszernek az előnyei nyilvánvalóak kognitív szinten és különösen az érzelmi és szociális szinteken. Ahhoz is hozzájárul, hogy csökkenthető legyen a sajátos nevelési igényű tanulók és a társaik között növekvő különbség. Ezenkívül pozitív attitűdök kialakulását segíti a tanároknak és a diákoknak is a sajátos nevelési igényű tanulók iránt.

Ez a felismerés különösen fontos annak fényében, hogy az egyes országokban milyen igény van az osztályon belüli különbségek kezelésére. Természetesen a heterogén csoportképzés a kooperatív tanulás előfeltétele is.

Szakértői látogatás, Norvégia: *A diákokat különbözőképpen szervezik csoportokba attól függően, hogy mi történik az iskolában, vagy milyen célokat kíván az iskola elérni. Először az iskola minden tanulóját az életkoruk alapján évfolyamokba osztják, majd minden évfolyamban két osztályt hoznak létre, amelyek nagyon gyakran együttműködnek egymással. Az órák során különböző létszámú tanulócsoportokat alkotnak – kezdve a pároktól egészen addig, amikor az egész osztály együtt dolgozik.*

Esettanulmány, Ausztria: *A tanulók az óra egyharmadában egyéni heti munkatervük alapján dolgoznak, az olyan tárgyak tanulása, mint a biológia vagy a földrajz általában projektek*



keretében történik, gyakran keresztntantervi formában. Páros és csoportmunka dominál a napi munkában. A német, a matematika és az angol órákon a szokástól eltérően nem osztják őket három, képességek szerinti csoportba. Az idő nagy részében egy osztályban közösen foglalkoznak egy témával, mindenki a maga képességeinek megfelelően.

Liechtensteini kommentár: *A fő feladat olyan differenciált oktatás megvalósítása, amely figyelembe veszi az osztályon belüli különbségeket és lehetővé teszi az együttnevelés megteremtését.*

1.3.5. Eredményes tanítás

Az eredményes tanítás alapja a monitoring, a mérés, értékelés és a magas követelmények. Fontos, hogy minden diákra ugyanaz a tantervi követelmény legyen érvényes. Ugyanakkor sokszor szükség van a tanterv adaptálására, nemcsak a gyengébben teljesítő sajátos nevelési igényű tanulók igényeinek, hanem minden diáknak megfelelően. A sajátos nevelési igényű tanulók esetében ezt az Egyéni Tanulási Tervben határozzák meg.

Az esettanulmányok kiemelik az eredményes oktatás fontos elemeit: a monitoringot, a mérést, az értékelést és a magas követelményeket. Ez a megközelítés minden diáknak előnyére szolgál, de különösen a sajátos nevelési igényű tanulóknak hasznos. Az eredményes tanítás módszerei ahhoz is hozzájárulnak, hogy csökkenjen a különbség a sajátos nevelési igényű és a többségi tanulók között. Az esettanulmányokból fontos szempontként kiemelendő, hogy az egyéni fejlesztési terveknek illeszkedniük kell a tantervi keretekhez.

Esettanulmány, Spanyolország: *Az többségi tantervet az oktatás alapjának tekintjük, amelyen lényeges változtatásokat hajtunk végre, de hagyjuk, hogy amennyire csak lehetséges, minden diák részt vegyen a közös munkában, hogy az iskolához tartozónak érezhessék magukat. Fontos, hogy a diákok teljesen beilleszkedjenek a csoportjukba. Az együttnevelés érdekében a csoportban folyó aktuális tevékenységben való részvételüket elő kell segíteni, és legalább három tantervi alaptárgy óráin, a tutori*

foglalkozásokon és a választható tárgyak óráin legyenek együtt az osztálytársaikkal.

Esettanulmány, Izland: *Bár a diák az ideje legnagyobb részét az osztályban tölti, az ott folyó munka egyénre szabott módon történik. A diák legtöbbször a saját feladatain vagy projektjein dolgozik a nyelvórákon, a rajzórán, az izlandi nyelv óráján és a matematikaórán. A matematikaórákon és a nyelvórákon is differenciált feladatokat kapnak a tanulók. A tananyagot a diák sajátos igényeinek megfelelően adaptálták és módosították.*

1.3.6. Otthonos tanulókörzet rendszer

Az otthonos tanulókörzet rendszerben a tanterv teljesítésének módja új formát ölt. Szinte a teljes oktatás két-három tanteremben zajlik. A diákok ebben a tanulókörzetben töltik a tanítási időt. Egy kis létszámú tanári team felel az otthonos tanulókörzetben zajló oktatásért.

Amint arra korábban rámutattunk, a középiskolákban az egyre nagyobb fokú tantárgyi specializálódásnak és az egyes órák megszervezési módjának következtében a sajátos nevelési igényű tanulók komoly nehézségekkel találják magukat szemben. Az esettanulmányok szerint vannak olyan módszerek, melyekkel ezeket a nehézségeket enyhíteni lehet. Az otthonos terület rendszer az egyik ilyen modell: a tanulók a saját tanulókörzetükben maradnak, ahol csak néhány tanterem van és egy kis létszámú tanári team tanít szinte minden tárgyat, csoportfeladatokat adva. A sajátos nevelési igényű tanulók esetében ez különösen erősíti azt az igényüket, hogy „tartozzanak” valahova. Annak az igénynek a teljesítéséhez is hozzájárul, hogy stabil és állandó környezetet teremtsenek számukra, és hogy az oktatást ne tudásszint szerinti csoportokban szervezzék. Végezetül, ez a rendszer elősegíti a tanárok közötti együttműködést, és nem-hivatalos továbbképzési lehetőséget is nyújt.

Esettanulmány, Svédország: *Az iskolában körülbelül 55 tanár van. Öt tíz-tizenkét fős csoportba szerveződtek. Minden csoport négy-öt osztályért felelős. Minden munkacsoport gazdaságilag autonóm és megvan a saját oktatási programja, konkrét*

elképzelése az iskoláról. Ez azt jelenti, hogy az öt csoport mindegyikében és a diákok között különbözőképpen lehet foglalkozni a munkaszervezés rugalmasságával, az órarenddel (...) és a tanártovábbképzéssel. Az egyes csoportokban tanuló diákok nem azonos életkorúak, és két tanár tanítja nekik a legtöbb elméleti tárgyat. Bár a tanárok egy vagy két szaktárgy oktatására szakosodtak, ebben a modellben más tárgyakat is tanítanak. A tanárok számának megváltoztatását az igazgató a következőképp indokolta: „meg kellett szabadulni a feszült légkörtől és a diákok egymás közötti, valamint a tanárok és diákok közötti konfliktusoktól. Úgy érzi az ember, hogy lehet másképp is dolgozni, úgy, hogy a diákok biztonságban érezzék magukat. Az iskolában azt gondoltuk, biztonságosabb elrendezés az, ha ugyanaz a tanár a lehető legtöbb időt tölti az osztállyal.” Ez azt jelenti, hogy az iskolában néhány tanár olyan tárgyat tanít, melyből nem vizsgázott. De az igazgató szerint ez a rendszer működik: „Először is azért, mert a tanárokat érdekli az a másik tárgy. Másodsor, mert ezek a tanárok segítséget kapnak egy szaktárgyi mentortól, aki annak a tárgynak szakértője.”

Szakértői látogatás, Norvégia: Az iskola hangsúlyozza, hogy minden egyes osztálynak fizikai, közösségi és tanulmányi egységet kell alkotnia, ahol minden diák szorosan kötődik az osztályához. Az egyes osztályokat tanító team két vagy három osztálytanárból, egy gyógypedagógusból, szaktanárból, szociális oktatóból és/vagy szociális asszisztensből áll. Ennek a csapatnak van egy közös irodája, ismeri az összes diákot, és közös felelősséget visel az osztályért. Az egyes csapatok tagjai támogatják egymást, közösen tervezik a munkát és együttműködnek a szülőkkel.

Esettanulmány, Luxemburg: Ha lehetséges, az osztály összetétele három évig nem változik. Osztályonként a tanárok száma korlátozott, minden tanár több tárgyat is taníthat. A tanárok számát a jó légkör kialakítása érdekében minimálisra csökkentették. Állandó tanári team tartja az órákat három éven keresztül, hogy megerősítsék a csoportot, s jobb kapcsolatokat építsenek ki a diákok és a tanárok között. A személyközpontúan működő osztályok biztonságos környezetet jelentenek minden diák számára.

Szakértői látogatás, Svédország: Az iskolában két-tanáros modellt alkalmaznak – minden osztályban szinte mindvégig két tanár közösen tanít. Ők tanítják szinte valamennyi tantárgyat, bár képzettségük erre nem jogosítaná fel őket. A szokásos tanítási köteleességek mellett megfigyelik a diákokat, ha szükséges, értékeli őket, és speciális támogatást ajánlanak. Ennek következtében a tanároknak mindig van egy olyan partnerük, akivel együtt tervezhetik a tanítási folyamatot és tevékenységeket, akitől visszajelzést kaphatnak, és aki kompetens abban, hogy megfigyelje és értékelje a diákokat.

Szakirodalmi áttekintés, Ausztria: A sikeres együttműködés fő elemei a kis létszámú és kezelhető csoportok – még akkor is, ha néhány tárgyat olyan tanár tanít, akinek ehhez nincs meg a megfelelő formális végzettsége –, illetve az együttműködésre való hajlandóság és képesség a résztvevő tanárok között.

Szakirodalmi áttekintés, Norvégia: Mindennek a kulcsa az, hogy a diákok jó kapcsolatokat tapasztaljanak és kialakuljon bennük a valahová tartozás, a részvétel és fontosság érzése, jó körülmények közt végezhessek a közös munkát, amellyel hozzájárulhatnak a jó osztálytermi gyakorlat kialakulásához.

1.3.7. Alternatív tanulási stratégiák

Az alternatív tanulási stratégiák alkalmazásának az a célja, hogy megtanítsák a diákokat tanulni és problémákat megoldani. Ezzel összefüggésben az iskolák nagyobb felelősséget is adnak a diákoknak saját tanulásuk ügyében.

A sajátos nevelési igényű tanulók inklúzióját segítő számos, a *tanulási stratégiákra* összpontosító modellt fejlesztettek ki az elmúlt néhány évben. Az ilyen programokban a diákok nemcsak stratégiákat tanulnak, hanem azt is megtanulják, hogyan alkalmazzák a megfelelő tanulási stratégiát a megfelelő időben. Azt állítják, ha a diákok nagyobb felelősséget kapnak saját tanulásuk ügyében, az hozzájárul az együttnevelés sikeréhez a középiskolákban. Az egyes országoktól beérkezett információ szerint sikeres az a megközelítés, amikor nagyobb hangsúlyt kap az, hogy a diákok sajátjuknak érezzék a tanulást.



Szakértői látogatás, Svédország: a diákok maguk irányítják a tanulási folyamatot. Megtervezik a munkaidőt, kiválasztják a célokat és a szinteket és megválasztják a célok eléréshez vezető utakat. (...) A felelősség kialakításának másik példája az órarend. Az órák reggeli kezdési időpontja nincs szigorúan meghatározva, van egy félórás intervallum, és a diákok választhatnak, de ha reggel később kezdenek, tovább maradnak az iskolában.

Esettanulmány, Izland: Az iskola hangsúlyozza a tanulási környezet javítását és sokrétű tanítási módszerek alkalmazását. A tantestület számára nagyon fontos, hogy pozitív kapcsolatuk legyen a diákokkal, és hogy a diákok felelősek legyenek azért és önállóak abban, ahogyan tanulnak.

Esettanulmány, Svédország: A probléma valamennyi diák esetében az volt, hogy kérdezniük kellett és segítséget kellett kérniük, amit korábbi iskolájukban nem tanultak meg. Ebben a modellben, ahol a tanulás iránti felelősség jobban függ az egyes diáktól, a kérdésnek nagy jelentősége van. De ahogy a tanáruk mondja: „a diákok kezdik megérteni, hogy azért vannak itt, hogy tanuljanak, és hogy a tanárok azért vannak itt, hogy ebben segítsenek, és ezért kérdezniük kell.”

Ebben a részben és az előző részekben számos, a középiskolákban eredményes megközelítési módot ismertettünk. Ezek a módszerek hozzájárulnak az inkluzív oktatás megvalósításához, azaz egy olyan oktatáséhoz, amelynek középpontjában az áll, hogy mindenki azonos tanterv szerint tanuljon. Hangsúlyozni kell, hogy ezt a célt többféle módon lehet elérni, de az esettanulmányok azt mutatják, hogy ezeknek a módszereknek a kombinálása különösen eredményes. A következő részben áttekintjük, hogy ezeknek a módszereknek az alkalmazásához milyen feltételek szükségesek.

1.4. AZ INKLÚZIÓ FELTÉTELEI

Ennek a vizsgálatnak az volt a célja, hogy meghatározzon olyan módszereket, melyek úgy tűnik, működnek az inkluzív osztályokban. Az inklúciónak azonban számos előfeltétele van. Az alaposan tanulmányozott (kutatási) irodalom valamint az

esettanulmányokból és a szakértői megbeszélésekből származó információ arra mutat, hogy a sikeres inklúzióhoz számos feltételnek kell teljesülnie. Az alábbiakban ezeknek a feltételeknek az áttekintése következik.

1.4.1. Tanárok

A tanárokkal kapcsolatban a következőkre van szükség:

Pozitív tanári attitűdök kialakítása

Szakirodalmi áttekintés, Spanyolország: (...) úgy tűnik, hogy néhány tanár túl hamar megtanulja, hogyan „szegregálja” a diákjainkat, azt gondolja, hogy „ezek” a tanulók a fejlesztő tanárhoz tartoznak (...) ők a „speciálisok”, (...) akiket más „specialisták” gondjára kell bízni.

A valahova tartozás érzésének kialakítása

Szakértői látogatás, Luxemburg: A sajátos nevelési igényű tanulókra úgy tekintettek, mint akiknek saját és egyedi történetük és identitásuk van. A tanárok megpróbálták elérni, hogy a diákok egy család és egy közösség tagjainak érezzék magukat, ily módon növelve önbecsülésüket. Állandóan erőfeszítéseket tettek arra, hogy az osztály tagjai közötti (beleértve a tanárt is) pozitív interakción keresztül növeljék a diákok önbizalmát.

Szakirodalmi áttekintés, Svájc: az együvé tartozás érzését erősítették az osztályban, ami elősegíti valamennyi diák beilleszkedését a közösségbe. Ezen kívül, sok olyan helyzetet kell teremteni, amelyben a diákok valóban együtt tudnak dolgozni, tapasztalatokat szerezni és tanulni – a túl sok szegregáció a közösségi érzés kialakulását lehetetlenné teszi.

Megfelelő pedagógiai készségek kialakítása és idő biztosítása a szakmai reflexióra

Esettanulmány, Norvégia: Ugyanakkor, ha a diákok tanulmányi és szociális képességeit figyelembe vesszük, és munkánkat erre alapozzuk, az megköveteli, hogy a tanárok is fejleszthessék saját

képességeiket. Ezért (...) olvasási és írási nehézségek megakadályozása témakörben továbbképzési lehetőséget ajánlottunk. Ezenkívül, tervezünk továbbképzést a viselkedési zavarokról – hogy tudják, mit kell tenniük, ha ilyenekkel találkoznak. Abban is érdekelték vagyunk, hogy a tanároknak biztosítsuk az elmélkedéshez és a közös problémák és tapasztalatok megbeszéléséhez szükséges időt.

Szakirodalmi áttekintés, Franciaország: Az oktatási integráció sikerének fő előfeltétele a képzés és az információ. Minden kísérlet leírja a képzést, a tanító, oktató és gyógyító csoportok valamint a szülők és a diákok között a kezdeményezést megelőzően és az integráció közben folytatott megbeszéléseket. (...) Az integráció kihívásainak, a fogyatékosok specifikusságainak, a tanulásra gyakorolt hatásoknak az ismerete mind olyan típusú előzetes információ, amelyre feltétlenül szükség van ahhoz, hogy eloszoljanak azok a szokásos fenntartások, amikor egy csapat egy vagy két sajátos nevelési igényű kamaszt kap, hogy egy dinamikus folyamatot indítsanak el, és hogy a személyes közreműködést támogassák.

1.4.2. Iskola

Az iskolával kapcsolatban a következőkre van szükség:

„Egész iskola” megközelítés alkalmazása

Esettanulmány, Egyesült Királyság: amíg egy egyetlen tanárnak – annak következtében, ahogy a legtöbb alapfokú oktatási intézmény szerveződik – lehetősége van egy inkluzív osztályban egy csoport tanulóval a tanterv egész skálájával dolgozni, ez nem lehetséges a középiskolákban, ahol mindig van tantárgyi specializálódás és a diákok egyik tanteremből a másikba és egyik tanártól a másikhoz vándorolnak. Az egyes diák igényeit nem fogják kielégíteni, hacsak a tanárok nem működnek eredményesen és nem foglalkoznak ezekkel az igényekkel.

Szakirodalmi áttekintés, Spanyolország: Minél erősebb a kollektív felelősség érzése a középiskolában, annál jobb az ilyen diákok igényeire adott oktatási reakció. Néhány diák nehézségeinek

kollektív ismerete eredményesebb, mint sok tanár egyéni akarata, akik megfelelő választ kívánnak adni egy adott kérdésre.

Rugalmas támogató rendszer kialakítása

Szakirodalmi áttekintés, Svájc: a tanárok és a gyógypedagógusok által végzett csoportos tanítási forma sok előnnyel jár. A diákok az osztályukban maradhatnak anélkül, hogy speciális oktatási foglalkozásokra el kellene menniük. A többi diák is profitálhat abból, hogy megismeri a gyógypedagógust. Szakmailag mindkét tanár profitálhat ebből, nehéz helyzetekben kölcsönösen segíthetik egymást, s személyes előnyök is származhatnak számukra.

Esettanulmány, Görögország: A segítő pedagógus és az osztályt tanító tanár közötti együttműködés idővel fokozatosan javult. Az osztályközösség működésének dinamikája eléggé megváltozott és az osztály pozitívan reagált. Az osztályt tanító tanár nem volt egyedül és a közös gondolkodás és a módszerekről való elmélkedés segített abban, hogy a diákok igényeinek megfelelően módosítsák és fogalmazzák meg a stratégiákat.

Máltai kommentár: Minden olyan diákot, akiről megállapították, hogy sajátos nevelési igényű, s többségi középiskolába jár, egy facilitátor segít. A facilitátor az osztályban segít a diáknak a Minősítő és Moderáló Bizottság ajánlásai szerint. Ez a segítség megnyilvánulhat az órák módosításában, a betűnagyság megnövelésében, a tanulást, fejlesztést segítő megfelelő tanítási segédeszközök biztosításában, az egyéni fejlesztési tervek megvalósításában és figyelemmel kísérésében, biztosíthat társadalmi interakciókat a kortársakkal, támogathatja az iskolai tevékenységekben való részvételt, hogy ily módon a sajátos nevelési igényű diákok sikerei érdekében maximális támogatást biztosítsanak.

Az iskolai vezetés fejlesztése

Szakértői látogatás, Egyesült Királyság: Az igazgató nagyon jó szakember, képzett és jövőorientált vezető. Hozzájárul a jó iskolai ethosz kialakulásához. Már hosszú ideje ott van, és így nagyon jól

ismeri az iskolát. Korábban ő is az iskolában tanított, és ezért megértő a tanárok tanítási körülményei és a diákok tanulási környezete iránt.

Esettanulmány, Portugália: Az iskola vezetőségének erős vezetői képessége/autoritása van, amit mindenki érzeke. Az iskolai munka fejlesztésének minden belső szabályát az iskola pedagógiai tanácsa hozza meg, és ezek bekerülnek egy szigorúan betartott belső szabályzatba.

1.4.3. Külső feltételek

A döntéshozóknak a következő szerepeket kellene betölteni:

Egyértelmű országos szakpolitika érvényesítése

Esettanulmány, Izland: A Reykjavíki Oktatási Szolgálatnak (RES) van egy újonnan létrehozott gyógypedagógiai politikája. A gyógypedagógiai politika az inkluzív oktatás és gyakorlat elméleteire épül, ahol minden egyes iskolában minden diák – a fogyatékkal élő is számára is – oktatási szolgáltatást nyújtanak. Ahhoz, hogy az általános osztályokban a diákok sajátos igényeit ki lehessen elégíteni, a RES azt ajánlja, hogy az iskolák alternatív oktatási módszereket, kooperatív tanítást alkalmazzanak, differenciálják a tanítást minden diák számára, többszintű feladatokat és projekteket használjanak, és egyéni tanterveket állítsanak össze a sajátos nevelési igényű diákok számára.

Esettanulmány, Írország: Az egymást követő ír kormányok „a komprehenzív modellt választották az alapfok utáni iskoláztatásra, szemben az európai országok gyakorlatával. Ez a politika arra ösztönöz, hogy minden diákot írassanak be középfokú iskolába és keresi a lehetőséget arra, hogy a diákcsoporthoz adottságainak és érdeklődésének megfelelő tág tantervet biztosíthassanak.

Lengyelországi kommentár: a 2005. január 8-i Rendelet a fogyatékkal élő és rosszul alkalmazkodó gyerekek oktatásának és ellátásának megszervezéséről garantálja a fogyatékkal élő gyerekek integrált oktatását minden szinten a lakóhelyükhöz közel.

Rugalmas, az inklúziót elősegítő finanszírozási intézkedések meghozatala

Szakértői látogatás, Egyesült Királyság: Az iskola gyakorolja azt a jogát, hogy döntsön arról, hogyan osztja szét a rendelkezésére álló forrásokat. Pénzt a sürgős igények kielégítésére juttatnak. Például, újabb tanárok alkalmazása előnyt élvez az épületfenntartással, javításokkal és akadálymentesítéssel szemben.

A közösség szintjén jövőképpel rendelkező vezetés kialakítása

Szakértői látogatás, Norvégia: Az iskolai gyakorlatra a következő körülményeknek van pozitív hatásuk: jövőképpel rendelkező vezetés az iskola és az önkormányzat szintjén, a sajátos nevelési igényű diákokról közösen vallott elképzelés és a kérdés azonos megközelítése. A döntéshozóktól kapott országos és helyi támogatás fontos.

Esettanulmány, Dánia: Az önkormányzat elfogadott egy, az inklúzióra és a gyerekek fejlődésére és jólétére vonatkozó fejlesztési programot. A fő cél az, hogy a lehető legtöbb gyereket és fiatalat tartsanak benn a normál bölcsődékben, óvodákban és a többségi oktatási rendszerben, s hogy ott megteremtsék fejlődésük és jólétük szükséges kereteit.

Regionális koordinálás létrehozása

Esettanulmány, Portugália: A Specializált Oktatást Támogató Szolgálatok specializált segítő tanárokból, a Pszichológiai és Pályairányítási Szolgálatokból és a Társadalmi Nevelést Támogató Szolgálatokból állnak, és jó együttműködés tapasztalható minden szakember között (pl. a tanulóknak az alapfokú-középfokú oktatásból egy másik szintre történő átmenetre való felkészítésében, esetek leírásában és megvitatásában, egyéni fejlesztési tervek és értékelés kidolgozásában).

Esettanulmány, Írország: Azzal számolnak, hogy az Országos Oktatáspszichológiai Szolgálat (NEPS) fő szerepet fog játszani a tanulási nehézségekkel és fogyatékkal élő diákok azonosítására és segítésére szolgáló, átfogó rendszer kidolgozásában. A NEPS



fontos működési elve, hogy szoros összeköttetésben áll a Regionális Egészségügyi Tanácsok által nyújtott és finanszírozott pszichológiai és más szolgáltatásokkal.

Romániai kommentár: Az Anyagi és Oktatási Támogatás Megyei Központjai speciális szolgáltatást nyújtanak az iskolai közvetítés területén, megyei szinten koordinálják, monitorozzák és értékeli azokat az oktatási szolgáltatásokat és tevékenységeket, melyeket az iskolaközpontok ajánlanak az inkluzív oktatásra a logopédiai központoknak vagy a pszicho-pedagógiai segítséget nyújtó központoknak.

1.5. KÖVETKEZTETÉSEK

A nemzetközi szakirodalom áttekintésén, tizennégy országból származó esettanulmányokon, öt országban tett szakértői látogatásokon és szakértők és az Ügynökség nemzeti koordinátorainak különböző megbeszélésein keresztül alaposan tanulmányoztuk a középiskolai inkluzív osztályokat.

A vizsgálat azt mutatta, hogy az alapfokú iskolákban eredményesnek bizonyult megközelítések közül sok hozzájárulhat az eredményes inklúzióhoz a középiskolákban is: kooperatív tanítás, kooperatív tanulás, együttműködésen alapuló problémamegoldás, vegyes összetételű csoportosítás és eredményes tanítás. Ezen kívül, otthonos tanulókörzet rendszer bevezetése és a tanulási folyamat átstrukturálása tűnik szükségesnek a középiskolák szintjén.

Az esettanulmányok rávilágítottak minden egyes tényező jelentőségére. Ugyanakkor hangsúlyozni kell, hogy az esettanulmányok egy része azt látszik demonstrálni, hogy néhány ilyen megközelítés *kombinálása* fontos az inkluzív középiskolák eredményes osztálytermi gyakorlatának megvalósulásához.

Különösen az „otthonos tanulókörzet rendszer” tűnik fontosnak és eredményesnek – ez egy olyan terület, ahol két vagy három tanterem van, és ahol egy (kis létszámú) tanár csoport tanítja stabil környezetben az egész tantervi anyagot.

A vizsgálat azt is bizonyította, hogy az együttnevelés a középiskolákban valóság: sok országból érkezett olyan jelentés,

amely azt demonstrálta, hogy a tanulási nehézségekkel küszködő és más sajátos nevelési igényű diákok számára előnyösek lehetnek a többségi középiskolákban alkalmazott megközelítések.

Esettanulmány, Németország: *N. a szülők kardoskodása és erős akarata következtében vehet részt integrált oktatásban. Ha az értelmi fogyatékos gyerekek iskolájában maradt volna, azok a kihívások, melyek elé ott állították volna, nagyon alacsonyak lennének az ő képességeihez képest, aminek a későbbiekben kognitív következményei is lennének.*

Szakirodalmi áttekintés, Spanyolország: *Más tapasztalatok azt mutatják, hogy a normál osztályokban történő együtt tanításnak, ha a csoportban a diákok sajátos igényeikhez igazodó támogatást kapnak, pozitív hatása van a tanulási folyamatra, az önbecsülésre és önképre, ugyanakkor javítja a barátokhoz fűződő kapcsolatokat is.*

Egy végső megjegyzést kell tenni a középfokú oktatási szektoron belüli változás kezeléséről. Az esettanulmányokban és a szakértői cserékről írt jelentésekben leírtak szerint sok iskola ment keresztül fejlődést jelentő változáson hosszú idő alatt. Ezekben a középiskolákban a változási folyamatokat néha gondosan dokumentálták, és ezek a jelentések gazdag információforrásként szolgálnak minden olyan iskola számára, amely azt tervezi, hogy befogadóbb lesz.

Esettanulmány, Egyesült Királyság: *Az iskola egyedi abban a vonatkozásban, hogy az inklúzió irányában az 1981-es Oktatási Törvényre válaszul tett első lépéseit feljegyezték, és ezt könyv formájában kiadta az igazgató és a tanulást támogatók vezetője, akik az 1980-as években végig az iskolában voltak (Gilbert and Hart, 1990).*

Ennek a tanulmánynak az volt a szándéka, hogy olyan eredményeket mutasson be és olyan kérdéseket vessen fel, melyeket érdemes országos, helyi vagy iskolai szinten megvitatni. A tanulmány azt bizonyítja, hogy az együttnevelés valóság a középfokú oktatásban, és sokféle módon lehet megtenni az első lépéseket az eredményes inkluzív oktatás irányában a középiskolákban. Reméljük, hogy ez a tanulmány ötleteket adott



arra, hogy hogyan és hol lehet ezeket a lépéseket megtenni, és milyen feltételek mellett kell megtenni ezeket a lépéseket, hogy azok valóban eredményesek legyenek a sajátos nevelési igényű tanulók szempontjából.

Irodalom

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (1998) *Integration in Europe: Provision for pupils with special educational needs*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) *Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) *Inclusive education and classroom practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2005) *Inclusive education and classroom practice in secondary education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Gilbert, C. and Hart, M. (1990) *Towards Integration: special needs in an ordinary school*. London: Kogan Page

Részletek azokról az Ügynökségi képviselőkről és szakértőkről, akik hozzájárultak ehhez a fejezethez az Ügynökség Nemzeti Lapjain találhatóak: www.european-agency.org/ és: www.european-agency.org/iecp/iecp_intro.htm/

2. fejezet

A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ DIÁKOK LEHETŐSÉGEI A FELSŐOKTATÁSBAN VALÓ RÉSZVÉTELRE

2.1. BEVEZETÉS

A Tematikus kiadványnak ez a fejezete kifejezetten azért készült, hogy a középfokú oktatásról és az iskolából a munka világába történő átmenetről szóló fejezeteket kiegészítse. Az Ügynökség munkájának különböző aspektusai – különösen az Útmutató a Felsőoktatáshoz való Hozzáféréshez [Higher Education Accessibility Guide (HEAG)] elnevezésű, a fogyatékkal élők támogatásának felsőoktatási szakértői hálózatában való részvétele – bizonyítja, hogy ez olyan fejlődő terület, mely különleges figyelmet igényel. A HEAG tevékenységeiben jelenleg 28 országból vesznek részt szakértők, az Európai Unió tagországaiból (Belgium flamand és francia nyelvű közösségének külön képviselője van) valamint Izlandból, Norvégiából és Svájcban.

Ennek a fejezetnek az a célja, hogy rávilágítson egyrészt a sajátos nevelési igényű diákok *lehetőségeire* a felsőoktatásban való részvételre, másrészt a felsőoktatási intézményeken *belüli* hozzáférés kérdéseire. A fejezet a HEAG hálózati munkában meghatározott kérdéskörökre és különösen a HEAG adatbázisában található információ elemzésére épül. www.heagnet.org/

Ezenkívül a Eurydice Irodáktól és a szakirodalom rövid áttekintéséből származó információt elemezzük. A példák és a HEAG adatbázis frissített adatai Belgium (flamand nyelvű közösség), Ciprus, a Cseh Köztársaság, Észtország, Franciaország, Hollandia, Izland, Magyarország, Németország, Olaszország, Portugália, Spanyolország és Svájc HEAG szakértőitől származnak.

2.2. SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ DIÁKOK A FELSŐOKTATÁSBAN

Európa-szerte közös szakpolitikai cél, hogy növekedjék a




felsőoktatásba bekerülő és a tanulmányaikat be is fejező diákok száma. Európai szinten ez tükröződik az Oktatási Miniszterek Tanácsának állásfoglalásában is, mely szerint a 2010-es Európai Oktatási Célok egyike a felsőoktatásban való részvétel növelése (2004). Országos szinten az egyes országok különbözőképpen kívánják növelni a részvételi arányokat, azonban a „nem hagyományos háttérű” diákok számának növelése mindenhol kiemelt terület. Ennek egyik példája az Egyesült Királyságban az oktatási minisztérium által támogatott AimHigher (Célozz magasabbra) projekt, melynek meghatározott célja, hogy növekedjék: ... az *Egyesült Királyságban a felsőoktatásban való részvétel – különösen olyan diákok körében, akik nem hagyományos háttérből érkeznek, kisebbségi csoportok tagjai vagy fogyatékkal élők ...* (www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/).

David (2004) szerint: *A méltányosság és/vagy egyenlőség a felsőoktatásban olyan fogalmak, melyek egyre inkább felértékelődnek a nemzetközi szinten, de ezeknek a fogalmaknak a tartalma és meghatározása sokkal bonyolultabb kérdés ...* (813. old.). A sajátos nevelési igényű diákok felsőoktatásban való részvételével kapcsolatban nagy valószínűséggel ugyanez a kérdés egész Európában.

Nagyon nehéz meghatározni, hogy az európai országokban hány fogyatékkal élő diák tanul a felsőoktatásban. A SOCRATES program értékelése (2000) során vizsgálták a potenciális részvételi arányokat (European Agency for Development in Special Needs Education, 2000). Az 1995/96-os tanévben Erasmus támogatást kapott felsőoktatási intézmények mintegy 28%-os mintáján végzett felmérés adatai szerint 2 369 162 volt a beiratkozott diákok száma. Ebből 7 143 (0,3%) volt olyan diák, aki valamilyen saját maga által bevallott fogyatékkal élt. Az 1998/99-es tanévben 2 829 607 beiratkozott hallgató volt. Közülük 13 510 (0,48%) élt valamilyen fogyatékkal.

Ezek a számok nagyon félrevezetőek lehetnek, mivel a vizsgálatban résztvevő országok több mint felében a fogyatékkal élő diákoknak nem kell bevallaniuk fogyatékoságaikat. Például a 2003/2004-es tanévben az Egyesült Királyság Országos Fogyatékosügyi Csoportja szerint az egyetemi hallgatók 5,4%-a állította, hogy



valamilyen szempontból sajátos nevelési igényű. A munkájuk során szerzett tapasztalatokból azonban az derült ki, hogy a tényleges arány közelebb van a 10%-hoz. (National Disability Team, 2005).

Ezt támasztja alá az EuroStudent jelentése (2005) is, mely szerint egyes országokban az ebben a vizsgálatban résztvevő hallgatók között az önbevallás alapján 11% az olyan károsodással vagy fogyatékkal élők aránya, amely befolyásolta felsőoktatási tanulmányaikat. Hasonlóképpen, 2000-ből, Németországból származó adatok szerint a fogyatékkal élő hallgatók aránya 2%, a hosszan tartó/krónikus betegségben szenvedőké 13% (Szövetségi Oktatási és Kutatási Minisztérium, 2002).

Ha más forrásokat is megnézünk arról, hogy Európában hány fogyatékkal élő ember van, azok az adatok is arra mutatnak, hogy helyes lehet az a feltételezés, hogy a felsőoktatásban résztvevő fogyatékkal élő diákok potenciális száma valószínűleg magasabb. Európában a lakosság körülbelül 10%-a él valamilyen felismert fogyatékkal (Európai Bizottság, 1999), és a becslések szerint 84 millió olyan tanuló és hallgató van – az iskoláskorúak mintegy 22%-a, azaz minden ötödik diák, aki *speciális oktatást* igényel vagy többségi osztályokban vagy egy speciális osztályban vagy egy külön intézményben (Eurydice, 2000). Attól függően, hogy hogyan határozzák meg és állapítják meg a sajátos nevelési igényeket az egyes európai országokban, a sajátos nevelési igényű tanulók aránya az iskoláskorú népességben 2% és 18% között van (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003).

A felsőoktatásban résztvevő fogyatékkal élőket segítők elmondása szerint a valamilyen sajátos nevelési igényű hallgatók száma sokkal nagyobb, mint amit a rendelkezésre álló adatok mutatnak, és ez az arány nő. Azonban, ha az óvatos 10%-os becslést nézzük, az állítható, hogy a fogyatékkal élő hallgatók aránya a felsőoktatásban bármely számítás szerint még mindig sokkal alacsonyabb, mint ami várható lenne.

Bár a jelentések a legtöbb országból arról szólnak, hogy a felsőoktatásban résztvevő sajátos nevelési igényű diákok száma nő (OECD, 2003), úgy tűnik, a fogyatékkal élő diákok nincsenek



kellően képviseltetve a felsőoktatásban. Ez számos kérdést vet fel egyrészt a továbbra is meglévő akadályokkal, másrészt a felsőoktatási tanulmányokhoz való hozzáférést, és az abban való sikeres részvételt elősegítő tényezőkkel kapcsolatban.

Az OECD 2003-ban a Fogyatékkal élők a felsőoktatásban címmel megjelent tanulmánya demonstrálja, hogy mennyire különböző a felsőoktatásban tanuló hallgatók száma és „profilja” a különböző országokban. Ezeknek a különbségeknek különféle okai lehetnek: először, a legnyilvánvalóbb ok az, hogy az európai országokban különböző rendelkezések szerint történik a diákok felsőoktatásba történő felvétele (ADMIT, 2002). A másik lehetséges ok, amit az OECD tanulmány is kiemelt, hogy a fogyatékosügyi politikák és a jogosultságok megállapítása különbözik az egyes országokban és eltérő a hatásuk az olyan szervezetekre, mint a felsőoktatási intézmények, hogy az épületeket és a szolgáltatásokat mindenki számára hozzáférhetővé tegyék, beleértve a fogyatékkal élőket is.

Ugyanakkor egy másik, kevésbé nyilvánvaló tényezőre világított rá egy HELIOS, Group13 vizsgálat (1996) valamint az OECD tanulmány: a kötelező oktatásban az együttnevelés a legtöbb európai országban már több mint két évtizedes múltra tekint vissza, és sokkal több sajátos nevelési igényű tanuló jár többségi osztályba, iskolába. Az alapfokú és a középfokú oktatásban tapasztalható együttnevelés olyan tanulói, szülői elvárásokat gerjesztett, melyeket a velük dolgozó oktatási szakemberek is osztanak, hogy néhány diák számára a felsőoktatásban történő továbbtanulás természetes legyen.

Míg a felsőoktatásban való részvétel iránti elvárások nőttek, a középiskolában inkluzív oktatásban tanuló sajátos nevelési igényű fiatalok lehetőségei felsőfokú tanulmányok végzésére ezzel nem mindig tartottak lépést. A sajátos nevelési igényű diákok külföldi továbbtanulására fókuszáló Fedora/HELIOS vizsgálat (Van Acker, 1996) rámutatott a sajátos nevelési igényű diákok számára Európaszerte ajánlott szolgáltatások egyenlőtlenségére, ami továbbra is akadályozza, hogy teljesüljenek a diákok elvárásai a felsőoktatáshoz való hozzáférést illetően.

A HELIOS Group 13 munkája és a 2003-as OECD vizsgálat két világos példa a felsőoktatás és a fogyatékoság kérdéseinek elemzésére. Ez a fejezet nem vizsgálja olyan mélyen és részletesen ezeket a kérdéseket, mint a két említett tanulmány, mindössze kiegészíteni szándékozik a korábbi megállapításokat számos kulcsfontosságú terület új adataival – a következő rész ezeket vázolja fel.

2.3. HOZZÁFÉRÉS A FELSŐOKTATÁSHOZ – ALAPKÉRDÉSEK

Ehhez a fejezethez a hozzáférés két aspektusáról gyűjtöttünk adatokat az egyes országokból:

- *hozzáférés a felsőoktatáshoz*, avagy lehetőségek a felsőoktatási intézményekbe történő bejutásra;
- *hozzáférés a felsőoktatáson belül*, avagy a felsőoktatásban történő tanulás valamennyi aspektusában való teljes mértékű részvétel elősegítése.

Mindkét aspektus elemzéséhez két szintről kellett információt gyűjteni:

- *országos*: jogi rendelkezések és szakpolitikai irányelvek a fogyatékkal élők és az őket támogató struktúrák és/vagy szervezetek jogosultságairól;
- *intézményi*: a sajátos nevelési igényű diákok számára igénybe vehető szolgáltatások és felszerelések az egyes felsőoktatási intézményekben.

A hozzáférés különböző aspektusainak feltárásával az volt a célunk, hogy áttekintést nyújtsunk arról, milyen támogató rendszerek állnak a sajátos nevelési igényű diákok részére az egyes országokban, melyek lehetővé teszik számukra felsőoktatási tanulmányok végzését. Az országokból beérkezett információ három terület köré csoportosítható:

1. jogosultság a felsőoktatásra és támogatás a felsőoktatáson belül;
2. a sajátos nevelési igényű diákok országos szintű támogatása;
3. felsőoktatási intézmény szintű támogatás.



Az ehhez a fejezethez összegyűjtött információ a résztvevő országokban jelenleg fennálló helyzetet írja le. Jelzi az ezekben az országokban meglévő lehetőségeket; valamennyi ország jelentésében az olvasható, hogy komoly fejlesztésekre került sor ezen a területen, és változóban van a jogi szabályozás, a jogosultság és a támogatási rendszer.

A fejezet egyik célja, hogy bemutassa a sajátos nevelési igényű diákok felsőoktatásba való bekerülésének lehetséges trendjeit. Ez olyan formában történik, hogy a három fent vázolt terület rövid elemzése mellett a felsőoktatásban tanuló sajátos nevelési igényű diákok előtt még mindig meglévő akadályokat is bemutatjuk. Erről szól a fejezet utolsó része.

2.3.1. Jogosultságok a felsőoktatásban való részvételre és a felsőoktatáson belüli támogatásra

Valamennyi ország azt jelezte, hogy létezik valamilyen jogi szabályozás a sajátos nevelési igényű diákok jogainak és jogosultságainak a védelmére, a felsőoktatásban való részvételre és a tanulmányok alatti támogatásra vonatkozóan. A jogosultságokra vonatkozó szabályozás különféle formát ölthet.

A fogyatékosügyek általános jogi szabályozása

Az ilyen jogi szabályozás kiterjed minden közszolgáltatásra, szervezetre, stb. és garantálja a szolgáltatásokhoz való hozzáférés jogát. Néhány országban – például Izlandon – a Fogyatékkal élők esélyegyenlőségére vonatkozó ENSZ rendelkezések hatályosak. Más országokban a közszolgáltatások minden aspektusára kiterjedő szabályozás van. A sajátos nevelési igényű diákok támogatására ilyen rendelkezések vonatkoznak Máltán, Romániában és Svájcban.

Vannak olyan országok, ahol egynél több törvény vagy rendelkezés szabályozza az esélyegyenlőséget. Ilyen helyzetre példa Németország, ahol számos diszkriminációellenes törvény van, de a felsőoktatásra vonatkozóan a diák felelős azért, hogy hozzáférjen a szükséges szolgáltatásokhoz azokon a jogosultságokon keresztül, melyeket mint fogyatékkal élő szerez. A törvény megszabja a

kereteket mind a 16 szövetségi tartomány (Länder) számára, melyek szerint minden felsőoktatási intézménynek úgy kell gondoskodni a sajátos nevelési igények kielégítéséről, hogy a diákok ne szenvedjenek hátrányt tanulmányaikban és meglegyenek a lehetőségeik arra, hogy használni tudják a felsőoktatási intézményt – ha lehetséges, anélkül, hogy mások segítségére szoruljanak. Ezenkívül, a törvény arról is rendelkezik, hogy a sajátos nevelési igényű diákok igényeinek megfelelően a tanulásra és a vizsgákra vonatkozó szabályokat módosítani kell.

Jelenleg vita folyik a német szövetségi rendszer megreformálásáról. Ennek következtében a törvényt lehet, hogy hatályon kívül fogják helyezni, és ez azt jelenti, hogy – a politikaért felelős – 16 tartomány több jogot kap, aminek az lehet a következménye, hogy a diákokra különböző szabályozások vonatkoznak majd, és ezáltal nehezebb lesz az egyenlő lehetőségek biztosítása, különösen olyan esetekben, amikor tanulási helyet változtatnak, és egyik tartományból egy másikba költöznek.

Általános fogyatékosügyi szabályozás felsőoktatásra vonatkozó speciális elemekkel

Ilyen egyértelmű rendelkezés van az Egyesült Királyságban, ahol a fogyatékoság miatti diszkrimináció ellenes törvény 4. (Oktatás) része szerint törvénytelenül jár el az az oktatási intézmény vagy szolgáltató, amely diszkriminálja a fogyatékkal élőket. Ennek a rendelkezésnek alapvetően három eleme van: a fogyatékoság részletes meghatározása, a szervezeteknek az egyenlőség elősegítésére vonatkozó általános kötelezettségei felvázolása és a felsőoktatási intézmények specifikus kötelezettségei.

Franciaországban egy 2005 februárjában életbe lépett új törvény védi a fogyatékkal élők általános jogait, de a törvénynek vannak olyan végrehajtási utasításai, melyek a felsőoktatás különböző aspektusaira vonatkoznak, például a 2005 decemberi rendelet, amely a vizsgákra vonatkozó rendelkezéseket tartalmazza (újabb rendeletek várhatók).

Olaszországban hasonló törvény (104/1992) védi a sajátos nevelési igényűek általános jogait, melynek vannak specifikusan a



felsőoktatásra vonatkozó részei. A törvény kimondja, hogy az egyetemeknek ki kell nevezni egy rektori képviselőt, aki a fogyatékkal kapcsolatos kérdésekkel foglalkozik (diákok, oktatók és adminisztratív munkatársak, építészeti akadályok, speciális vizsgaszervezés, stb.), hivatásos jeltolmácsokat kell alkalmazni és specializált tutori szolgáltatásokat kell létrehozni a sajátos nevelési igényű hallgatók számára.

A felsőoktatásra vonatkozó specifikus törvényi szabályozás

Ennek különböző formái lehetnek. Néhány országban *a törvényi szabályozás előírja, hogy a felsőoktatási intézményeknek minden évben meghatározott arányban sajátos nevelési igényű hallgatókat kell felvenniük*: például Görögországban és Spanyolországban ez az arány 3% vagy több. Portugáliában a helyek 2%-át olyan speciális nevelési igényű diákoknak tartják fenn, akik teljesítik a felsőoktatásba történő felvétel tanulmányi követelményeit, bár nem kötelező minden kurzusra 2%-ban sajátos nevelési igényű hallgatót felvenni. A svéd kormány éves költségvetésében a felsőoktatásra vonatkozó általános előírások szerint a felsőoktatási intézményeknek az alapképzésre fordítható költségvetésük 0,3%-át kell a sajátos nevelési igényű tanulók speciális (kompenzációs) támogatására elkülöníteni.

Spanyolországban a sajátos nevelési igényű diákok ugyanolyan feltételek mellett jogosultak részt venni a felsőoktatásban, mint bármely más diák. Ugyanez a helyzet Olaszországban: felvételi vizsga esetén a súlyosan fogyatékos diákoknak joguk van arra, hogy (legfeljebb 50%-kal) több időt kapjanak, és segédeszközöket használhassanak. A sajátos nevelési igényű tanulók mentesülnek a tandíjfizetés alól (a fogyatékoság mértékétől függően 66% és 100% közötti mentesség lehetséges), és egyedi elbírálásban részesülnek az egyetemi eredményeik értékelésekor, amikor ösztöndíjakra pályáznak. Görögországban a sajátos nevelési igényű diákok minden olyan esetben bekerülhetnek a felsőoktatási intézményekbe, amikor az Oktatási Minisztérium rendelkezése ezt nem tiltja, például az orvosi egyetemre nem kerülhetnek be vak diákok.

Van olyan sajátos törvényi rendelkezés, amely *lehetővé teszi, hogy a sajátos nevelési igényű diákok további ösztöndíjakat vagy anyagi támogatást kapjanak*. Ez a helyzet például Észtországban, Lengyelországban és Portugáliában. Németországban egy szövetségi oktatási és támogatási törvény értelmében a sajátos nevelési igényű diákok több anyagi támogatást kapnak „normál” megélhetésük biztosítására, amennyiben a tanuláshoz hosszabb időre van szükségük, mint ép társaiknak. A sajátos nevelési igényű tanulók a 2005-ben életbe lépett, a különböző területekre vonatkozó szociális támogatást kodifikáló tizenkét törvény közül (SGB II és GB XII) alapján igényelhetnek különleges támogatást.

Az ilyen törvényi szabályozás *különleges elbírálás alapján, például a vizsga alóli felmentésre/vagy a sajátos igényeket figyelembe vevő vizsgálhatóság biztosítására ad módot*. Ilyen szabályozás van Ausztriában, Cipruson, Magyarországon és Olaszországban. Erre találunk egyértelmű példát Belgium flamand közösségében. Itt a Rendelet II. 6. paragrafus arra ösztönzi a felsőoktatási intézményeket, hogy *- anyagilag és egyéb eszközökkel – biztosítsák a felsőoktatásban való részvétel lehetőségét a fogyatékkal élő vagy krónikus betegségben szenvedő, valamint a társadalom valamilyen szempontból hátrányos helyzetű csoportjaiból érkező diákok számára, akik lényegesen alacsonyabb arányban képviseltetik magukat*.

E szerint a paragrafus szerint minden felsőoktatási intézménynek kell rendelkeznie oktatási és vizsgáztatási szabályzattal, bár a gyakorlatban az intézmények szabadon dönthetnek arról, hogyan alkalmazzák a specifikus intézkedéseket.

A felsőoktatáson belüli jogosultságokat befolyásoló általános és specifikus törvények

Hollandia, Norvégia, Spanyolország és Svédország jelezte, hogy van egy sor olyan, a fogyatékkal élők jogait védő általános törvény, mely a felsőoktatásra is vonatkozik. Ugyanakkor vannak olyan sajátos rendelkezések, melyek középpontjában a felsőfokú oktatás és felsőoktatási támogatás áll, így például Hollandiában a fogyatékkal élő és krónikus betegségben szenvedő diákok egyenlő bánásmódjáról szóló törvény alapján a felsőoktatási




intézményeknek olyan módon kell az oktatást megszervezniük, hogy az minden diák számára hozzáférhető legyen, beleértve a sajátos nevelési igényű diákokat is. Svédországban az Egyetemi hallgatók egyenlő bánásmódjáról szóló törvény (2001: 1286) célja egyenlő jogok biztosítása a felsőoktatási szektoron belül és a nemi, etnikai, vallási, illetve szexuális orientáltságon vagy fogyatékoságon alapuló megkülönböztetés elleni küzdelem. Norvégiában az Egyetemi és Főiskolai törvény tartalmazza a hozzáférhetőség és az egységes jelleg alapelveit.

Spanyolországban az Alkotmányban és a fogyatékkal élők társadalmi integrációjáról szóló specifikus törvényben is vannak paragrafusok a fogyatékkal élők jogairól. Az általános jogi szabályozás más aspektusainak vannak a felsőoktatásra vonatkozó specifikus elemei: az Egyetemi törvény olyan szerves törvény, melyben van egy, a sajátos nevelési igényű diákok egyenlő esélyeinek szentelt paragrafus. Végezetül, egyéb specifikus törvényi rendelkezések lehetőséget nyújtanak anyagi támogatás elnyerésére a sajátos igények kielégítésére.

Összegezve, úgy tűnik, folyamatosan fejlődik a törvényi szabályozás – a felsőoktatásra is vonatkozó fogyatékosügyi általános szabályozás csakúgy, mint a sajátosan a felsőoktatásra vonatkozó törvénykezés. Látható, hogy néhány országban a törvényváltozásoknak kettős, egymással összefüggő céljuk van: javítani az egyéni jogok és jogosultságok rendszerén és ezt egyensúlyba hozni a felsőoktatási intézmények felelősségével. Néhány országban a felsőoktatási intézmények válasza a törvényi változásokra pozitív fejleményként értékelhetők, amennyiben a tanulási környezetet minden szempontból hozzáférhetőbbé tették (Hurst, 2006).

A fogyatékoság társadalmi megítélésének változásai a változás egyik ösztönzői csakúgy, mint a különböző haladási utak iránti növekvő elvárások azoknak a diákoknak a részéről, akik korábban inkluzív oktatásban részesültek. Ugyanakkor két országból is érkezett olyan megjegyzés, amely azt jelzi, hogy más tényezők is ösztönözhetnek törvényváltozásokat.



Az első megjegyzés Belgium flamand nyelvű közösségéből érkezett, s arra mutat rá, hogy az Európai Unió nyilatkozatai alapvető változásokat indítottak el a felsőoktatásban általában. Most például van egy olyan szabályozás, amely lehetővé teszi, hogy egy felsőoktatási intézménybe történő beiratkozáshoz különböző képzettségi utak vezessenek: diplomák, kreditek, vizsgák, stb. Ez azt jelenti, hogy nagyobb fokú rugalmasság is lehetséges a sajátos nevelési igényű diákok igényeinek kielégítésében.

A második példa bírósági eljárásra vonatkozik, melyet egy sajátos nevelési igényű diák indított a felsőoktatási intézménye ellen azért, hogy megkapja azt a támogatást, mellyel lehetővé válna, hogy ugyanúgy hozzáférhessen a tanulási lehetőségekhez, mint társai. Míg a bírósági eljárások indítása oktatási támogatás biztosítására egyre gyakoribb jelenség néhány országban a közoktatási szektorban, jelenleg ez még nem annyira elterjedt a felsőoktatási szektorban, de a közeljövőben elképzelhető, hogy hatni fog a törvénykezésre.

2.3.2. Országos szintű támogató szolgáltatások

Országos szintű, és speciális nevelési igényű diákoknak támogatást és tanácsadást nyújtó – úgynevezett ernyő – szolgáltatások vagy szervezetek különböző formában léteznek az egyes országokban. Belgium flamand nyelvű közösségében a VEHHO (Flamand Fogyatékosügyi és Felsőoktatási Szakértői Központ) és a holland “handicap+studie” program specifikus és nagymértékben specializált támogatást nyújt egyrészt a sajátos nevelési igényű diákoknak, másrészt a felsőoktatási intézmények testületeinek.

Hasonlóan specializált tanácsadást ajánl az Egyesült Királyságban a „SKILL” (Fogyatékkal élő diákok Országos Irodája) az Egyesült Királyságban és Németországban a „DSW” (Deutsches Studentenwerk). A DSW tanácsadó központjának a célcsoportját a felsőoktatásba jelentkezők és a felsőoktatásban tanulók valamint a felsőoktatási intézményekben tanítók és a helyi diákszolgálati szervezetek, különösen a fogyatékkal élők támogatásának koordinátorai jelentik. A DSW egyben platformot nyújt az oktatás és fogyatékoság területén működő szervezeteknek, intézményeknek




és önszegélyező csoportoknak azzal a céllal, hogy eszmét cserélhessenek, és új projekteket fejleszthessenek.

Olaszországban és Franciaországban is vannak országos alakzatok – A fogyatékosügyi (rektori) delegáltak konferenciája és a Ministère de l'Éducation National koordináló egysége – melyek egyrészt felügyelik az intézményi szintű támogatást, másrészt azzal kapcsolatos javaslatokat fogalmazznak meg. Belgium francia nyelvű közösségében az „AWIPH” (A fogyatékkal élők integrációjának vallon ügynöksége) a sajátos nevelési igényű diákoknál felmerült többletkiadások bizonyos részének kifizetésén keresztül nyújt támogatást.

Izlandon, Portugáliában és Svédországban több olyan általános, országos szintű, államilag támogatott szolgáltatás van, melyeken keresztül a diákok informálódhatnak a törvényi szabályozásról, jogaikról és a rendelkezésükre álló támogatási lehetőségekről. Svédországban vannak különböző állami hatóságok is, melyek speciálisan az erre a területre meghozott intézkedésekért felelnek, a „SISUS” (A gyógypedagógiai támogatás Nemzeti Ügynöksége) például a személyes segítség területén nyújt bizonyos szolgáltatásokat.

Magyarországon, Lengyelországban, Norvégiában, Romániában és Spanyolországban vannak olyan országos állami vagy civil szervezetek, melyek a felsőoktatásban résztvevő sajátos nevelési igényű diákoknak támogatást és tanácsadást nyújtanak. Norvégiában a fogyatékkal élők két fő szervezete a felsőoktatásra is kiterjedő tevékenységet végez, Lengyelországban a Sajátos nevelési igényű diákok Lengyel Tanácsa a Lengyel Diákszövetséggel együttműködve dolgozik.

Svájcban ugyan nincs olyan országos szervezet, mely a sajátos nevelési igényű diákoknak vagy a felsőoktatási intézményekben tanítóknak támogatást nyújtana vagy tanácsokat adna, de van egy olyan támogató szolgálat, mely három felsőoktatási intézményt szolgál ki (a Zürichi Egyetemet, a Baseli Egyetemet és a Zürichi Műszaki Egyetemet).



Az országos szintű szervezetek különféle szolgáltatásai a különböző speciális ismeretek nyújtására és tanácsadásra összpontosítanak. A legtöbb esetben ezeket a információkat a sajátos nevelési igényű diákok kapják, más esetekben viszont a felsőoktatási intézmények és különösen a sajátos nevelési igényű diákokkal dolgozó tanárok is kapnak ilyen információt.

Mindemellett vannak más országos szintű feladatok is, melyekben a különböző szolgálatok különböző mértékben részt vállalnak:

- nagyobb tudatosság kialakítása a sajátos nevelési igényű diákok jogaival és jogosultságaival kapcsolatban;
- a sajátos nevelési igényű diákok és a felsőoktatási intézmények számára rendelkezésre álló különböző információforrások koordinálása annak érdekében, hogy a pontosság és az elérhetőség biztosítható legyen;
- a fogyatékkal élőknek segítők hálózatba szerveződése intézményi szinten;
- fórum biztosítása a különböző érdekcsoportok és érintettek számára, ahol találkozhatnak, és információt cserélhetnek a sajátos nevelési igényű diákok felsőoktatásban történő továbbtanulási lehetőségeiről és a felsőoktatásban a tanulási lehetőségekhez való hozzáférés kérdéseiről.

Az egyik legfontosabb kérdés, mely körül számos országban vita folyik, nemcsak az, hogy kinek kell ezeket a funkciókat betölteni és a feladatokat végrehajtani, hanem az is, hogy hogyan lehet ezeket a lehető legjobban koordinálni annak érdekében, hogy a felsőoktatásban tanuló sajátos nevelési igényű diákok különféle támogatási igényeit ki lehessen elégíteni.

2.3.3. Felsőoktatási intézményi szintű támogatás

A sajátos nevelési igényű diákok lehetséges intézményi szintű támogatásának tárgyalása nemcsak a lehetséges támogatási formák leírását követeli meg (ld. az alábbi részeket), hanem arra is utalni kell, hogy az intézmény milyen támogatási politikát folytat és a támogatást hogyan szervezi meg.

Nyilatkozatok a sajátos nevelési igényű diákokra vonatkozó akciótervekről

A felsőoktatási intézmények Európa-szerte egyre többször tesznek világos, (a weboldalakon vagy prospektusokban) nyilvánosan hozzáférhető nyilatkozatokat a sajátos nevelési igényű diákokat támogató politikájukról és/vagy akcióterveikről. Az ilyen nyilatkozatokban az OECD (2003) az adott felsőoktatási intézményben elérhető támogatással kapcsolatos ismeretek mind nagyobb mértékű tudatosításának és az átláthatóság biztosításának egyik legfontosabb eszközét látja. Svédországban és Norvégiában ezek a nyilatkozatok kötelezőek, és olyan előírás is van, hogy a támogatás iránti igényekben és a támogatás nyújtásában bekövetkezett változásokat tükrözően ezeket rendszeresen frissíteni kell.

Bár nem kötelező, de Franciaországban, Izlandon, Magyarországon, Olaszországban és az Egyesült Királyságban is készítenek a felsőoktatási intézmények akcióterveket, illetve megfogalmazznak nyilatkozatokat. Magyarországon általában minden intézménynek kötelező sajátos nevelési igényű diákokra vonatkozó szabályozást kidolgozni, amely az intézmények által nyújtott technikai és személyes támogatás típusait szabályozza (az Oktatási Miniszter 29/211 OM (V. 17.) rendelete alapján).

Cipruson és Spanyolországban néhány felsőoktatási intézmény tesz ilyen nyilatkozatot, míg Portugáliában egy vizsgálat azt mutatta, hogy 349, weboldallal rendelkező felsőoktatási intézmény közül csak három fogalmazott meg egyértelmű nyilatkozatot a sajátos nevelési igényű diákok támogatásáról.

Ilyen nyilatkozatok nem általánosak a Cseh Köztársaságban – bár például a brnoi intézményekben vannak –, a támogatásról rendszerint az érintett diákkal folytatott megbeszélés során döntenek. A Cseh Köztársaságban a támogatási megállapodás a minden egyes sajátos nevelési igényű diákra kidolgozott egyéni tanulási terv része lenne.

Németországban a sajátos nevelési igényű diákokra vonatkozó nyilatkozatok és akciótervek nem általánosak a felsőoktatási

intézményekben, de országos szinten léteznek ilyen nyilatkozatok: a tartományok oktatási és kulturális ügyekért felelős minisztereinek állandó konferenciája (KMK) 1982-ben javaslatokat dolgozott ki egy gyakorlati kódexre, és hasonló javaslatot tett a Német Rektori Konferencia is 1986-ban.

Úgy tűnik, országos és intézményi szinten egyaránt történt egyfajta elmozdulás, hogy a felsőoktatási intézményeket arra ösztönözzék, fogalmazzanak meg nyilvános nyilatkozatokat a sajátos nevelési igényű diákoknak ajánlott támogatásról. Hollandiában jelenleg csak néhány felsőoktatási intézménynek vannak akciótervei, de egy új törvény következtében három éven belül minden intézmény ki fog dolgozni ilyeneket. Lengyelországban és Svájcban is vannak olyan felsőoktatási intézmények – a Jagelló Egyetem és a Zürichi Egyetem – amelyek projektalapon dolgoznak ilyen nyilatkozatok megfogalmazásán.

A sajátos nevelési igényű diákoknak támogatást nyújtó támogató szolgáltatás, iroda, csoport vagy személy

A felsőoktatási intézményeken belül a támogatást nagyon különböző formákban lehet megszervezni: szolgáltatások, csoportok, sőt különféle szakmai háttérű, egyéni, fogyatékkal élők támogató lehetnek a szereplők. Ugyanakkor az intézményi szinten rendelkezésre álló lehetséges szolgáltatások sokféleségét nagyon nehéz leírni; a német helyzet tipikus számos más országra is – ott ugyanis a szolgáltatások vagy támogatások nyújtásának nincsenek meg a több intézményre érvényes standardjai, és ilyenformán a támogatáshoz való hozzáférés csak intézményi szintű. Hasonlóképpen, Belgium flamand nyelvű közösségében és Romániában a felsőoktatási intézményeknek a gyakorlatban nagy autonómiájuk van arra vonatkozóan, hogy hogyan integrálják a sajátos nevelési igényekre nyújtott támogatást az általános stratégiájukba, és a későbbiekben hogyan fejlődnek a sajátos nevelési igényű diákoknak nyújtott szolgáltatások.

Bár a támogatást különféleképp szervezik meg az országokban, a szervezeti formák három fő csoportja világosan látható:

- az oktatási támogatáshoz és tanácsadáshoz kapcsolódó kérdésekkel foglalkozó kapcsolattartó és koordinátor;



- támogató csoport, osztály vagy iroda;
- különböző háttérű tutorok és tanácsadók csoportjai által nyújtott multidiszciplináris szolgáltatás.

Azok az országok, ahol a felsőoktatási intézményekben a támogatás minimális szintjeként általában egy megnevezett kapcsolattartó és koordinátor foglalkozik a sajátos nevelési igényűek támogatásával, a következők: Ausztria, Belgium flamand nyelvű közössége, Ciprus, a Cseh Köztársaság, Franciaország, Hollandia, Írország, Izland, Magyarország, Olaszország, Norvégia és Svédország.

Kis méretei miatt Lichtensteinben nagyon kicsi a felsőoktatási szektor, és ezért a felsőoktatási intézményekben nincsenek támogató szolgáltatások, az egyes diákok szintjén történik a segítség és tanácsadás.

Németországban szinte mindegyik felsőoktatási intézményben és helyi diákszolgáltatási szervezetben egy megnevezett kapcsolattartó és koordinátor foglalkozik a sajátos nevelési igényűek támogatásával. Norvégiában egy megnevezett kapcsolattartót ír elő a törvény, de egyre inkább a támogató csoportok kialakítása válik általánossá.

Dániában, Észtországban, Finnországban, Lengyelországban, Portugáliában, Romániában és Svájcban néhány felsőoktatási intézményben a támogatás minimális szintjeként van egy megnevezett kapcsolattartó és koordinátor, aki a sajátos nevelési igényűek támogatásával foglalkozik, de nem mindenhol. Számos országban – Ausztriában, Belgium flamand nyelvű közösségében, Hollandiában, Norvégiában, Olaszországban, Spanyolországban és Svédországban a nagyobb egyetemeken általában van egy olyan osztály vagy iroda, amelyben multidiszciplináris háttérű szakemberek csoportjai adnak támogatást és tanácsokat a sajátos nevelési igényű diákoknak.

Mivel a felsőoktatási intézményekben nő azoknak a diákoknak a száma, akiknek különböző típusú sajátos nevelési igényeik vannak, a csoportszinten megszervezett támogatás és a szolgáltatások bővítése iránti igény is nő. Hollandiában minden felsőoktatási

intézmény abban az irányban mozdul el, hogy a támogató csoportjait inkább multidiszciplináris alapú szolgáltatásokká fejleszti. Ugyanakkor néhány országból arra is rávilágítanak, hogy ezt a pozitív irányzatot milyen tényezők nehezítik.

Az egyik ilyen tényező az, hogy a segítségeket, a szolgáltatásokat és a személyes támogatást hogyan finanszírozzák. Németországban néhány felsőoktatási intézményben vannak speciális szolgáltatások, de nem ez a norma, mivel a diákok támogatási rendszere arra épül, hogy az egyes diákok anyagi támogatást kapnak arra, hogy megfizessék azokat a szükséges szolgáltatásokat, melyeket azután maguknak kell megszervezniük.

Ausztriában a felsőoktatási intézmények nem felelősek bizonyos speciális támogató szolgáltatások, például mobilitás képzés finanszírozásáért és/vagy megszervezéséért. Hasonlóképpen a sajátos nevelési igényű finn diákok támogatásának komplexitása az egyes diákok és a felsőoktatási intézmények számára is nehezítő tényező.

A finanszírozási források és szolgáltatások komplexitása is gond, de Belgium flamand nyelvű közösségéből egy másik nehezítő tényezőre is felhívták a figyelmet, nevezetesen arra, hogy attól függően, hogy a támogatás „honnan jön”, azaz mi a finanszírozás forrása és mire szánják – például egészségügyi, szociális szolgáltatásokra – változhat, hogy az adott forrást hogyan lehet „oktatási” környezetben felhasználni. Azaz egy szociális támogatásokhoz kötődő testületnek lehet, hogy nincs mandátuma arra, hogy a diákokat a tantermeken belül támogassa. A szolgáltatások hatékony megszervezéséhez kapcsolódó kérdések is megsokszorozódnak ugyanolyan mértékben, ahogyan az egyre változatosabb sajátos igényekkel rendelkező diákok számára nyújtott támogatás elérhetősége és szakmai komplexitása nő.

A felsőoktatási intézmények támogató szolgáltatásainak fókusza

A sajátos nevelési igényű diákok számára ajánlott támogatás típusa nyilvánvalóan a szükségletektől függően változik. Azonban a diákok számára rendszerint elérhető támogatások bizonyos kategóriáit meg lehet határozni.

A támogatás típusa	Általános a következő országokban ...
Tanulmányi támogatás	Belgium flamand nyelvű közössége, Ciprus**, Cseh Köztársaság, Franciaország, Hollandia*, Izland, Lengyelország, Magyarország, Málta, Németország, Norvégia, Olaszország, Spanyolország, Svájc (csak a Zürichi Egyetem), Svédország (kompenzációs intézkedések)
Speciális, tanulást segítő anyagok biztosítása	Belgium flamand nyelvű közössége*, Ciprus**, Cseh Köztársaság, Franciaország, Hollandia*, Izland, Magyarország, Málta, Németország, Olaszország, Norvégia, Portugália, Spanyolország
Szállás/lakás	Belgium flamand nyelvű közössége, Ciprus**, Franciaország, Hollandia*, Izland, Lengyelország, Magyarország*, Norvégia, Németország, Olaszország (nem minden felsőoktatási intézményben), Portugália*, Svájc (csak a Zürichi Egyetem)
Egészségügyi szolgáltatások	Belgium flamand nyelvű közössége, Franciaország, Hollandia*, Izland (csak elmeorvosi szolgáltatások) Magyarország*, Norvégia, Olaszország (nem minden felsőoktatási intézményben), Portugália*
Anyagi	Belgium flamand nyelvű közössége, Franciaország, Hollandia*, Magyarország*, Norvégia*, Olaszország, Portugália*, Spanyolország (adókra vonatkozóan), Svájc (csak a Zürichi Egyetem)
Tanácsadás	Belgium flamand nyelvű közössége, Cseh Köztársaság, Franciaország (néha szakegyesületeken keresztül), Hollandia*, Izland, Magyarország (néha szakegyesületeken keresztül), Málta, Németország, Olaszország, (nem minden felsőoktatási intézményben), Norvégia, Portugália*, Spanyolország, Svédország, Svájc (csak a Zürichi Egyetem)

* A minden diáknak nyújtott általános szolgáltatások elemeiként

** A Ciprusi Egyetem Tanulmányi és Diákjóléti Szolgálatát által nyújtott támogatás. A felsőoktatásban működő magánintézmények a Tanulmányi Szolgálatokon keresztül nyújtanak hasonló támogatást és segítséget a sajátos nevelési igényű diákok számára.

Ezt a táblázatot úgy kell nézni, hogy ez csak *jelzi a lehetséges támogatást* az adott országokban – az országoktól kapott információk alapján nyilvánvaló, hogy nem minden felsőoktatási intézmény és nem mindig nyújtja a megjelölt támogatást. Például a Cseh Köztársaságban néhány felsőoktatási intézményben, például a Brno Egyetemen van koordinátor, és a fent említett támogatási formák szinte mindegyike jellemző erre az intézményre. Azonban a Cseh Köztársaság felsőoktatási intézményeiben nem ez a norma.

A fentiekől eltérő támogatás is létezik néhány országban. Ausztriában és Portugáliában van mobilitásképzés, Cipruson abban segítenek, hogy a szokásos egyetemi szolgáltatások hozzáférhetők legyenek, Belgium flamand nyelvű közösségében néhol speciális sportolási lehetőségeket ajánlanak, Magyarországon és Spanyolországban személyes segítő asszisztensek vannak, Olaszországban támogatják az információs technológiai képzést, Norvégiában és Svájcban közvetítést és hallgatói képviseletet ajánlanak például szociálpolitikai kérdésekben, Lengyelországban néha sikerül szállítási lehetőségeket biztosítani. Végezetül, Svédországban a szükséges támogatás fő fókusza jelenleg a tisztességes tanulási feltételek megteremtése a tantervet és a tanulási programokat tekintve.

A sajátos nevelési igényű diákok indirekt támogatási formájának tekinthető a tantestület támogatása is. Svédországi és svájci vélemények szerint a hozzáférhető egyetemi környezet megteremtése a támogatás egy másik formája. Ilyen környezet megteremtése azt igényli, hogy be kell vonni más egyetemi dolgozókat – tanárokat, könyvtárosokat, adminisztratív és támogató személyzetet, stb. –, akikkel együtt is kell dolgozni, tehát a sajátos nevelési igényű diákokat közvetlenül támogató szakembereknek sok olyan személyes és szakmai képességgel kell rendelkezniük, melyek lehetővé teszik, hogy interdiszciplináris csapatokban dolgozzanak, sőt gyakran koordinálják is azokat.

A szolgáltatások tág körének ellenére egy Magyarország által említett körülmény a legtöbb, ha nem az összes többi országra is nagy valószínűséggel jellemző lehet. A sajátos nevelési igényű diákok körében a közelmúltban Magyarországon végzett felmérés szerint legtöbbször gyakorlatilag, anyagilag és személyesen a



családjuk támogatja. Ezenkívül, ezek köré a diákok köré diáktársaikból szerveződött egy úgynevezett „informális, nem fizetésért dolgozó” hálózat, amelynek a tagjai például anyagok másolásával, hangos felolvasásával, stb. segítenek. A támogatásnak ezek a nem hivatalos formái felbecsülhetetlenek, és az elmondások szerint feltételezhető, hogy a legtöbb országban nagyon fontosak a sajátos nevelési igényű diákok számára.

2.4. A FELSŐOKTATÁSBA TÖRTÉNŐ BEJUTÁS ÉS A FELSŐOKTATÁSBAN VALÓ RÉSZVÉTEL AKADÁLYAI

Az OECD 2003-ban öt országra kiterjedő vizsgálatot végzett, aminek eredményeként (és más európai országokban végzett kutatásról szóló szakirodalomra is támaszkodva) a következőket azonosította a sajátos nevelési igényű diákok szempontjából potenciálisan akadályozó tényezőként:

- finanszírozás, különösen a koherencia hiánya a finanszírozási modellekben és forrásokban;
- a sajátos nevelési igényekhez és a fogyatékosághoz való hozzáállás a döntéshozói szinten valamint a felsőoktatási intézményekben dolgozó testületek szintjén;
- a partneri viszony és az együttműködés hiánya a felsőoktatási intézmények és más oktatási szektorok, különösen a középiskolai szektor között;
- a rugalmasság hiánya a sok diák számára megfelelő alternatív, differenciált tanulási formák alkalmazásában;
- az épületek fizikai megközelíthetősége;
- a programok céljai és tartalma valamint az egyéni igények közötti ellentmondások;
- a megértés hiánya, hogy a sajátos nevelési igény annak a következményeként jön létre, hogy a diák nehézségeit a környezete nem fogadja megfelelően;
- olyan megbízható információ hiánya, amelyre kutatást és javaslatokat lehetne alapozni.

Különböző mértékben, de ezeket a kérdéseket minden, ehhez a fejezethez hozzászóló országban hangsúlyozták. Ezeket a kérdéseket számos, a Fogyatékkal Élő Emberek Európai Éve (2003) alkalmából az Ügynökség által szervezett Európa Parlamenti meghallgatáson részt vett sajátos nevelési igényű diák is felvetette.

Ezeknek a legfontosabb kérdéseknek a tárgyalása következik az alábbiakban, kiegészítve az egyes országokból kapott információkkal, illetve a Parlamenti meghallgatáson részt vett diákok megállapításaival. A kérdéseket a következő öt fő tényező köré csoportosítottuk: fizikai akadályok, információhoz való hozzáférés, támogatáshoz való hozzáférés, attitűdök és végül jogosultságok.

2.4.1. Fizikai akadályok

A választott oktatási intézmény megközelíthetőségének a kérdését az Európa Parlamenti meghallgatáson részt vett egyik holland delegátus vetette fel: *... Néhányan nem tanulhatjuk azt, amit szeretnénk, és ott, ahol szeretnénk, hanem azt és ott kell tanulnunk, amit és ahol a képességeink lehetővé tesznek. Néha csak azért, mert az épületek megközelíthetetlenek ...*

Az épületek megfelelő fizikai megközelíthetőségének a problémáját Észtországban, Magyarországon, Olaszországban, Portugáliában és Spanyolországban is kulcsfontosságú tényezőként vetették fel. Észtországban egy olyan tényezőt hangsúlyoztak, amely sok másik országra is jellemző lehet, nevezetesen, hogy az új épületek megfelelnek a hozzáférhetőség kívánalmainak, de a „rég, történelmi” felsőoktatási intézményeket nem alakították át. A felsőoktatásban való részvételt az is befolyásolhatja, hogy az országon belül hogyan lehet eljutni egy akadálymentes felsőoktatási intézménybe (Magyarország).

Ugyanakkor úgy tűnik, hogy a felsőoktatási intézmények fizikai megközelíthetősége olyan terület, ahol fejlődés történik, valószínűleg az egyre erőteljesebb antidiszkriminációs politikák következtében azokban az országokban, ahol a közszolgáltatásokhoz való hozzáférés elősegítése politikai cél. Bár bizonyos vonatkozásban még mindig problémát okoz, de a felsőoktatási intézmények fizikai megközelíthetősége sok diák számára nem a legfontosabb akadálya a felsőoktatásban való részvételnek – más tényezők sokkal nagyobb nehézséget jelenthetnek.



2.4.2. Az információhoz való hozzáférés

A szükséges információ különböző formáinak elérhetőségét mint további figyelmet igénylő területet a HEAG projekt partneri hálózata is hangsúlyozta a tevékenységeit értékelő jelentésében (2002). Úgy tűnik, ugyanez a helyzet a szükségesnek tartott információ más területeivel: a sajátos nevelési igényű diákoknak adandó információval, a diákokról szóló információval és a szükséges támogatásról szóló információval kapcsolatban is.

A Parlamenti meghallgatás egyik delegáltja így összegezte a megfelelő típusú információ elérhetőségének a kérdését: ... *Nagyon nehéz megtudni, hogy mi lehetséges és mi elérhető – milyen segédeszköz és milyen támogatás áll a rendelkezésünkre fogyatékkal élőként – és hogy lehet azokhoz hozzájutni ...* (Hollandia).

Azoknak is tudni kell, hogy mi lehetséges és mi elérhető, akik a sajátos nevelési igényű diákokat tanulmányaik során segítik és akik tanácsokat adnak nekik (Franciaország), és a diákokkal dolgozó minden munkatársnak különböző típusú információkkal kell rendelkezni ahhoz, hogy segíteni tudjanak a diákoknak abban, hogy tanulmányi jövőjükre vonatkozóan helyesen válasszanak és jó döntéseket hozzanak.

A diákokat támogatóknak gyakran olyan információra van szükségük, melyek a diákokról és a szükséges támogatásról szólnak. Ilyen információ hiánya gondot jelent Magyarországon, Norvégiában, Romániában, Svédországban és Svájcban. Különböző okokból hiányozhat a saját nevelési igényű diákok számáról szóló információ. Ugyanakkor ezeknek az országoknak mindegyikében azt emelték ki, hogy nincsenek olyan kiterjedt kutatások, melyek a felsőoktatásban tanuló sajátos nevelési igényű diákok támogatását vizsgálnák, és amelyekre támaszkodva a gyakorlatot irányítani lehetne. Néhány ország jelezte, hogy most indulnak országos szintű kutatások (például Hollandiában), de összességében az a vélemény alakult ki, hogy a terület szisztematikus vizsgálatára és több kutatásra van szükség.

A következő kérdés, amelyet meg kell említeni az, hogy milyen tanulmányok készültek a felsőoktatási ellátásban általában tapasztalható fejleményekről. A Eurydice *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05 (A felsőoktatás struktúrái Európában 2004/2005-ben)* (2005) és az *OECD/UNESCO Guidelines for Quality Provision in Cross Border HE (A határokat átlépő minőségi felsőoktatás irányelvei)* című tanulmányai a felsőoktatásnak azokat a kérdéseit tárgyalják, melyek minden diák számára, beleértve a sajátos nevelési igényűeket is, relevánsak és fontosak. Ugyanakkor nagyon ritka az olyan tanulmány, amely specifikusan a sajátos nevelési igényű diákokkal foglalkozik, és bár az eredményeket és/vagy a javaslatokat nagyon jól lehetne alkalmazni, ez nem mindenki számára nyilvánvaló, és a felsőoktatásban tanuló diákok számára a tanulás releváns, specifikus aspektusai nem kellően hangsúlyozottak.

2.4.3. A támogatáshoz való hozzáférés

Az Adaptech Kutatási Hálózat egyik nemrégiben, az Egyesült Államokban végzett vizsgálata (2004) során a kötelező oktatás időszaka utáni továbbtanulás és a felsőoktatásban történő tanulás akadályainak és előmozdítóinak feltárása érdekében sajátos és nem sajátos nevelési igényű diákokat kérdeztek arról, mi könnyítette, illetve nehezítette tanulmányaikat. Míg a fogyatékkal élő diákok azt jelezték, hogy a sajátos nevelési igényekre összpontosított támogatás fontos segítő tényező volt, ezen kívül ezek a diákok is többnyire ugyanazokat segítő tényezőket említették, mint ép társaik. Hasonlóképpen, a sajátos és a nem sajátos nevelési igényű diákok legtöbbször ugyanazokat nevezték meg akadályként, a legfőbb különbség ezen a területen az volt, hogy a sajátos nevelési igényű diákok azt mondták, hogy a fogyatékhöz kapcsolódó akadályok – például az egészség hiánya – a legfőbb akadály.

A diákoknak nyújtott speciális segítség sokféle formát ölthet. A fizikai megközelíthetőség és az információ önmagában is segítség, de a legtöbb országból azt jelezték, hogy a speciális tanulási beavatkozás, a technikai segédeszközök és a tanácsadás elérhetősége rendkívül fontos a legtöbb sajátos nevelési igényű diák számára. A Cseh Köztársaságban, Észtországban,



Magyarországon, Hollandiában és Portugáliában egyaránt kiemelték a speciális tanulási segítség elérhetőségét – országos szolgáltatási és intézményi szinten is – mint ami az egyik leglényegesebb feltétel ahhoz, hogy a speciális nevelési igényű diákok a felsőoktatás sikeres résztvevői lehessenek. A speciálisan képzett segítő személyzet és tanárok fontosságát a Parlamenti meghallgatás egyik delegátusa is hangsúlyozta: ... *Nagyon fontos, hogy legyenek szakképzett tanáraink és segítőink. Oktatásra és jó képzésre van szükségük ...* (Finnország).

A lakhatásra, a finanszírozásra és talán az egészségügyi szolgáltatásokra vonatkozó támogatás és tanácsadás mellett a diákok a felsőoktatási pályafutásuk különböző időszakában szükséges oktatási támogatás különböző konkrét formáit említették: speciális és/vagy adaptált tananyagok (Hollandia és Portugália), segítő eljárások (Görögország), a tanulási helyszín elrendezésének megváltoztatása (Észtország), a vizsgák módosítása (Magyarország) és pályaválasztási tanácsadás (Észtország). A speciális és/vagy adaptált tananyag kérdése olyan terület, ahol sok minden történt. Ugyanakkor az adaptált értékelési formák – azaz egy sajátos igénynek megfelelően módosított feladatok – nem annyira elterjedtek (Lengyelország, Egyesült Királyság). A Cseh Köztársaságban fontosnak tartják, hogy a felsőoktatási intézmények partneri kapcsolatokat alakítsanak ki olyan szervezetekkel/civil szervezetekkel, melyek speciális szolgáltatást ajánlanak, amennyiben azt akarják, hogy az egyes felsőoktatási intézményekben történjék a különböző típusú sajátos nevelési igényű diákok mindenre kiterjedő támogatása.

A támogatásnak egy potenciálisan fontos aspektusa a speciális tanácsadás lehetőségeinek biztosítása a sajátos nevelési igényű diákok számára (Észtország és Portugália két olyan ország, ahol ezt a kérdést kiemelték). Heiman és Kariv tanulmánya (2004) szerint a sajátos nevelési igényű diákok sokkal nagyobb munkával kapcsolatos, társadalmi vagy összetett stressznek vannak kitéve, mint társaik, és ezért célzott támogatásra van szükségük. A HEAG projektben és a jelenlegi vizsgálatban szereplő országból (Cseh Köztársaság) összegyűjtött információ ezt látszik alátámasztani: a felsőoktatásban való részvétel társadalmi és kulturális aspektusai

ugyanolyan fontosak egy diák sikeressége szempontjából, mint a diáktámogatás tanulmányi aspektusai.

Végezetül, könnyű átsiklani a tanulásnak olyan potenciális akadályai felett, amelyek önmagukban a tanulási és tanítási helyzetekben vannak. A tanulandó anyag, az interakció elvárt csoportos/társas formája, a tanuláshoz szükséges és a tanításban alkalmazott módszerek – potenciális akadályokat jelenthetnek a különböző sajátos nevelési igényű diákok szempontjából. Az érintett országokban a támogatásnak olyan formája van alakulóban, mely ezeket a tanulási helyzetben benne rejlő akadályokat vizsgálja és elemzi. Az ezeknek az akadályoknak megszüntetésére irányuló támogatás fókuszának két szükségszerű aspektusa van: egyrészt a diákok közvetlen támogatása abban, hogy olyan stratégiákat fejlesszenek ki, melyek segítségével meg tudnak küzdeni ezekkel az akadályokkal, másrészt stratégiák felvázolása és tanácsadás a tanároknak arra vonatkozóan, hogy hogyan tudják ezeket az akadályokat saját tanítási gyakorlatukban csökkenteni.

2.4.4. Attitűdök

A sajátos nevelési igényű diákok hozzáállásával és a sajátos nevelési igényű diákokhoz való hozzáállással kapcsolatos problémák a vizsgált országokban legalább annyi, ha nem több akadályt jelentenek, mint a fizikai megközelíthetőség vagy a támogatás hiánya. Egy Németországból érkezett megjegyzés szerint: *a legnagyobb akadályok a fejekben vannak!*

A diákok sikerességére közvetlen következményekkel járó negatív felfogással vagy attitűddel egyaránt lehet találkozni a felsőoktatási intézményben tanító oktatóknál és más beosztásban dolgozóknál. Azonban a legközvetlenebb hatásuk valószínűleg az intézmény vezetőit jellemző attitűdöknek van. A következő, Svájc-ból érkezett megállapítás sok más kommentárban foglalt véleményt összegez: *... ott vannak az „akadályok” a döntéshozó funkcióban lévők „fejében”. Természetesen azt mondják, hogy a fogyatékkal élő diákoknak ugyanolyan joguk van a tanulásra, mint másoknak, de nem ismerik fel, hogy ezeknek a diákoknak a számára a tanulás az aktív és egyenlő részvétel egyik formája, ami csak akkor lehetséges, ha minden technikai és építészeti akadályt elhárítunk.*



Ez a lépés a fogyatékkal élőknek egyenlő jogok adása ... és az egyenlő bánásmód felé gyakran nehezebb, mint amilyennek lennie kellene ...

Sok országban az a vélemény alakult ki, hogy önmagában a jogi szabályozás nem fogja megváltoztatni az attitűdöket; dolgozni kell azon, hogy egyre többen ismerjék ezeket a problémákat, és meg kell mutatni a pozitív példákat, ez lehet a felsőoktatási intézményeket jellemző kultúra megváltoztatásának kiindulási pontja. Johnston (2003), akit Hurst idézett (2006), nagyon egyértelműen fogalmazott: ... *egy törvény nem tudja garantálni azt, amit egy kultúra nem tud megadni.*

A sajátos nevelési igényű diákokhoz való hozzáállás társadalmi izolációhoz is vezethet, ami a sajátos nevelési igényű diákok esetében az egyik legnagyobb leküzdendő akadály. Izlandon egy kutatási projekt során sajátos nevelési igényű diákokkal felvett részletes interjúk azt mutatják, hogy minden diák egyetértett abban, hogy a legnehezebb akadály, amellyel szembekerültek, a társadalmi elszigeteltség és a más diákokkal és tanárokkal való kommunikáció hiánya. Ezek a diákok sokkal nagyobb gondnak látták a „társadalmi kapcsolatokat”, mint például a fizikai hozzáférhetőség kérdését. A Fogyatékkal élők Kanadai Országos Oktatásügyi Egyesületének irányítása alatt megvalósított projekt megállapításai szerint is a felsőoktatási inklúzió legfontosabb aspektusa a társadalmi beilleszkedés. Hangsúlyozták, hogy szükség van arra, hogy a felsőoktatási intézmények a tanulás társadalmi aspektusait ugyanannyira hozzáférhetővé tegyék a sajátos nevelési igényű diákok számára, mint a tanulmányi aspektusokat, ha azt akarják, hogy megvalósuljon a sajátos nevelési igényű diákok valódi inklúziója.

2.4.5. Jogosultságok

A HEAG hálózat tevékenységeit értékelő jelentés megállapította, hogy a sajátos nevelési igényű diákok előtt álló legnagyobb akadály az, hogy a felsőoktatási központokat jogosultságaiknak megfelelően el tudják érni. Ezt a véleményt képviselte a Parlamenti meghallgatásban résztvevő egyik fiatal delegátus: ... *Úgy hisszük, hogy a hozzáférhetőséget és a fogyatékkal élők számára egyenlő*

jogokat követelő törvények rendkívül fontosak, mert gyakran ezek jelentik az egyetlen motivációt arra, hogy a szervezetek elérhetővé tegyenek valamit, vagy hogy a fogyatékkal élőknek egyenlő jogokat adjanak... (Hollandia).

Európai és országos szinteken egyaránt vannak olyan vezérelvek és stratégiák, melyekben le van fektetve a fogyatékkal élőknek a közszolgáltatásokhoz való joga. Ugyanakkor, amint azt az OECD 2003-as tanulmánya is hangsúlyozza, a felsőoktatást irányító elveknek és a fogyatékkal élők általános jogainak a szétválása még mindig „lyukakhoz” vezet abban az értelemben, hogy a jog szerint járó szolgáltatásokhoz és támogatásokhoz valóban hozzá lehet-e jutni a felsőoktatási intézményekben. Erre hoz sajátos példát Konur (2002), aki szerint az Egyesült Királyságban úgy tűnik, „laissez-faire” módon közelítik meg a sajátos nevelési igényű diákok számára adaptált értékelési szolgáltatások nyújtásának a kérdését, aminek az az eredménye, hogy nincs törvényi kötelezettség arra, hogy minden programban biztosítani kell az adaptált értékelést.

Hasonló következtetésre jut Lazzeretti and Tavoletti (2006) is, akik az újabb keletű „irányítási elmozdulásokat” vizsgálták a felsőoktatásban számos országban, és azt állítják, hogy ezeknek lehet majd hatásuk a hozzáférhetőségre, mivel egyre inkább változik a felsőoktatás-irányítási politika stílusa és fókusza valamint a finanszírozás módja a központi kormányzás szintjén és az egyes intézmények szintjén egyaránt. Ez azt jelenti, hogy a felsőoktatási intézmények egyre inkább saját maguk határozzák meg a felvételi „standardokat” és politikákat, melyeknek minden diákra nézve vannak következményei, beleértve a sajátos nevelési igényűeket is.

Belgium flamand nyelvű közössége konkrét példával szolgál arra, hogy a törvényi szabályozás hogyan teremthet világosabb kereteket annak érdekében, hogy a felsőoktatásban résztvevők számára meghatározzanak jogosultságokat. Belgium flamand nyelvű közösségében három törvényt léptetnek életbe: először egy szövetségi antidiszkriminációs törvényt kell majd alkalmazni minden közintézményben (beleértve a felsőoktatási intézményeket is). Másodsorú új felsőoktatás-finanszírozási rendelet készül, és bár nem biztos, de elképzelhető, hogy van politikai akarat arra, hogy anyagilag jutalmazza azokat az intézményeket, ahol a hallgatói



sokféleség nagyobb, beleértve a sajátos nevelési igényű diákokat is, és ahol a felsőoktatási intézmények bizonyíthatják, hogy elegendő kezdeményező-készséget mutatnak ezen a területen. Végezetül határozott igény van jól megalapozott kutatási adatokra a témáról, és politikai jelzéseket adtak arra, hogy több pénzt fordítanak kutatásra.

Az antidiszkriminációs törvénykezés, a részvételt támogató politika és a kutatástámogatás összehangolt hármasság elve úgy tűnik, lényeges elem lesz abban, hogy a felsőoktatásban való részvétel jogosultságokon és ne szerencsén alapuljon (HEAG Evaluation, 2002). Ugyanakkor annak következtében, hogy néhány országban a törvényi szabályozás ilyen gyorsan változik és fejlődik, nem lehet elmulasztani a törvénykezés hatásának az értékelését.

2.5. LEHETSÉGES ELŐREHALADÁS?

A HEAG projekt értékelésének (2002) egyik legfontosabb ajánlása az volt, hogy sokkal több információra van szükség a sajátos nevelési igényű diákok támogatásának jó gyakorlatairól európai és nemzeti szinten. Az országokból beérkezett információ alapján ezt a javaslatot tovább lehet vinni – nemcsak arra van szükség, hogy ezt az információt megosszuk másokkal, hanem arra is, hogy olyan irányelveket dolgozzunk ki, melyek lehetővé teszik, hogy bizonyos minimális szintű ellátásra mindenki jogosult legyen.

A más oktatási szektorokban eredményes inkluzív gyakorlatok vizsgálata bizonyos értelemben előrehaladottabb, mint a felsőoktatásban, és így a más szektorokból érkező főbb üzenetek a felsőoktatási szektorban is elindíthatnak hasonló munkát és kutatást. A középfokú oktatásban valamint az iskolából a munka világába történő átmenet folyamatában megvalósuló inklúzióra vonatkozó legfontosabb eredményekkel és ajánlásokkal a kötet más fejezeteiben részletesebben is megismerkedhet az olvasó. Mindamelllett a felsőoktatási szektorral való lehetséges átfedések legfontosabb pontjait itt ismertetjük.

A középfokú oktatásban az együttnevelés és az eredményes osztálytermi gyakorlat projekt legfőbb felfedezése az volt, hogy *ami jó a sajátos nevelési igényű tanulóknak, az jó minden tanulónak.* A

kooperatív tanítás és tanulás, a vegyes összetételű csoportok kialakítása, és az alternatív tanulási módszerek a sikeres inklúzióknak a felsőoktatásban is megvizsgálandó, figyelembe veendő és tanulmányozandó specifikus aspektusai.

Hasonlóképpen, azokat az ajánlásokat is meg kell vizsgálni a felsőoktatási szektorral összefüggésben, melyek az átmenet folyamatának vizsgálata során a következő kérdésekkel kapcsolatban fogalmazódtak meg: az adatok hiánya, a tanulmányokat sikeresen befejezők aránya, elvárások és attitűdök, a munkahely megközelíthetősége, a meglévő törvények alkalmazása és legfőképpen a fiatalok bevonása a saját jövőjükre vonatkozó döntéshozatali folyamatokba.

A kötelező és az azon túl levő oktatási szektorokban már megtanult leckék, bár nem általánosíthatók közvetlenül más oktatási szektorokra, potenciálisan elindíthatják a sajátos nevelési igényű diákok sikeres felsőoktatásbeli részvételének előmozdítását. A kötelező oktatási szektor együttnevelési gyakorlatából ismert egyik olyan irányzat, amely már bizonyos felsőoktatási körülmények között is látható, a sajátos nevelési igényű diákoknak nyújtott támogató szolgáltatások szerepére összpontosul, és arra az elmozdulásra, hogy a figyelem középpontjában nem a tanulók támogatása áll, hanem a „többségi” tanárok támogatása abban, hogy az osztályukban tanuló minden diáknak segíteni tudjanak. Néhány országban, például az Egyesült Királyságban, és különösen Skóciában magától értetődőek az olyan kezdeményezések, mint azok a projektek, melyek során az egész tantestület nagyobb felelősséget érez a sajátos nevelési igényű tanulók szükségletei iránt, és képessé válik arra, hogy reagáljon ezeknek az igényekre (Hurst, 2006).

A felelősség áll a középpontban az Átmenet az iskolából a munka világába című jelentés megállapításaiban is. A jelentés azt állítja, hogy a fiataloknak felelősséget kell adni a döntéshozatalra, és ez ugyanúgy érvényes a felsőoktatási szektorra is – a sajátos nevelési igényű diákoknak lehetőségeket kell adni arra, hogy felelősséget vállaljanak a saját tanulásukra és helyzetükre vonatkozó döntésekért.



A más oktatási szektorokban inkluzív oktatásban részt vevő sajátos nevelési igényű diákok eredményei csak akkor érik el teljes potenciáljukat, ha ezeknek a diákoknak valódi lehetőségeik vannak arra, hogy inkluzív körülmények között folytathassák tanulmányaikat. A Parlamenti meghallgatásban részt vevő két fiatal delegátus megjegyzése ezt a megállapítást támasztja alá: ... *A tanulás mindenkinek fontos, a fogyatékkal élőknek is és az épeknek is ...* (Svájc).

... Azok, akik eljöttek ide, járjanak bár többségi vagy speciális iskolába, mindannyian szeretnék így vagy úgy továbbtanulni. Ha az emberek meg vannak elégedve a munkájukkal, akkor az életükkel is meg vannak elégedve, és jó eredményeket érhetnek el pályafutásuk során. A fogyatékkal élők sem kivételek ez alól... (Litvánia).

Ennek a fejezetnek az összeállításakor ugyanazokkal a nehézségekkel kerültünk szembe, mint a HEAG projekt során, s mint amelyeket az OECD 2003-as vizsgálata is feltárt. Egy intézményi szempontból annyira koncentrált témában világosan érthető információkat adni országos szinten nem könnyű feladat. Reményeink szerint azonban ez a fejezet is hozzájárul a témáról folytatott vitához, és ahhoz, hogy a „nem-szakemberek” is egyre többet tudjanak ezekről a kérdésekről, különösen, amikor a sajátos nevelési igényű diákok továbbtanulási lehetőségeinek fényében nézzük ezeket a kérdéseket.

Az ebben a fejezetben található információ bemutatásával nemcsak az volt a szándékunk, hogy informáljuk az olvasókat a lehetőségekről és a felmerülő kérdésekről, hanem az is, hogy megerősítsük a legpontosabban Van Acker (1996) által megfogalmazottakat: ... *ha a fogyatékkal élők számára lehetővé tesszük a felsőoktatásban való részvételt, az nem „luxus”, hanem a mindenkinek egyenlő jogokat biztosító társadalom kötelessége.*

Irodalom

Adaptech Research Network www.adaptech.org/ Accessed December 2005

ADMIT (2002) Higher Education Admissions and Student Mobility: the ADMIT research project. *European Educational Research Journal, Vol 1 No 1*

AimHigher www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/ Accessed January 2006

David, M.E. (2004) Equality and Equity in Higher Education: Learning to develop new paradigms from the US experience? *European Educational Research Journal, Vol 3, No 4*

European Agency for Development in Special Needs Education / Bertrand, L., Pijl, S.J. and Watkins, A. (Editors) (2000) *The Participation of people with disabilities within the SOCRATES Programme - data appendices*. A jelentés az Európai Bizottság Oktatási és Kulturális Főigazgatósága felkérésére készült.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) *Special Needs Education in Europe*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2005) *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Editor) (2005) *Young Views on Special Needs Education: Results of the Hearing in the European Parliament - November 3rd, 2003*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Editor) (2006) *Individual Transition Plans: Supporting*



the Move from School to Employment. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Commission Communication (1999) *Towards a Barrier-free Europe for People with Disabilities, a Roadmap to the Achievement of Greater Community Added Value.* Brussels, Belgium

EuroStudent Report - Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005: Synopsis of Indicators (2005) German Federal Ministry of Education and Research www.his.de/Eurostudent/report2005.pdf

European Union Disability Strategy http://europa.eu.int/comm/employment_social/disability/index_en.html/ Accessed February 2006

Eurydice (2000) *Key Data on Education in Europe* Luxembourg

Eurydice (2005) *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05: National trends in the Bologna Process.* Luxembourg

Federal Ministry of Education and Research (2002) *Economic and Social Conditions of Student Life* www.studentenwerke.de/se/2001/zusammenfassung_en.pdf

Heiman, T. and Kariv, D. (2004) Coping experience among students in higher education *Educational Studies Vol 30, No 4, 441 – 455*

HELIOS II (1996) *Higher Education and Disabled Students: Towards a European Integration Policy.* Brussels: European Commission

Higher Education Accessibility Guide database www.heagnet.org/

Hurst, A. (2006) *Making the Higher Education Curriculum Inclusive.* A VEHHO konferencián elhangzott előadás szövege, Brussels, March 2006

Joint Interim Report of the Council and the Commission (2004) *Education and Training 2010: the success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms*. http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf

Katholieke Universiteit Leuven/ European Agency for Development in Special Needs Education (2002): *Higher Education Accessibility Guide - Project Evaluation Report* (unpublished)

Konur, O. (2002) Assessment of Disabled Students in Higher Education: current public policy issues. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol 27, No 2, 131 – 152

Lazzeretti, L. and Tavoletti, E (2006) Governance Shifts in Higher Education: a cross-national comparison. *European Educational Research Journal Volume 5 Number 1*

National Disability Team www.natdisteam.ac.uk/ Accessed January 2006

National Educational Association of Disabled Students (NEADS) www.neads.ca/ Accessed December 2005

Organisation for Economic Co-operation and Development (2003) *Disability in Higher Education*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

Organisation for Economic Co-operation and Development and UNESCO (2005) *Guidelines for Quality provision in Cross-border Higher Education*. OECD/UNESCO

Van Acker, M (Editor) (1995) *Studying Abroad: Part 1 Checklist of needs for students with disabilities*. FEDORA / Katholieke Universiteit Leuven

Van Acker, M (Editor) (1996) *Studying Abroad: Part 2. European Guide for students with disabilities*. FEDORA / Katholieke Universiteit Leuven



Részletek azokról az Ügynökségi képviselőkről és szakértőkről, akik hozzájárultak ehhez a fejezethez az Ügynökség Nemzeti Lapjain találhatóak: www.european-agency.org/

Felhasználtuk még a lichtensteini, máltai, lengyelországi, romániai és svédországi Eurydice irodákból kapott, valamint a HEAG szakértői hálózat honlapjáról www.heagnet.org származó információt is.

Hálás köszönetet mondunk azoknak a szakértőknek, akik hozzájárultak ennek a fejezetnek az elkészültéhez: Gaspar Haencart (Belgium flamand nyelvű közössége); Efstathios Michael (Ciprus); Barbara Bazalová (Cseh Köztársaság); Merit Hallap (Észtország); Jean-Jacques Malandain (Franciaország); Renate Langweg-Berhörster (Németország); Szemerszki Marianna (Magyarország); Magnus Stephensen (Izland); Elisa Di Luca (Olaszország); Jan Nagtegaal és Irma van Slooten (Hollandia); Jarle Jacobsen (Norvégia); Leonor Moniz Pereira (Portugália); Elena del Campo Adrian (Spanyolország); Olga Meier-Popa (Svájc).

Ezekkel a szakértőkkel a HEAG adatbázis nyitó lapján található címeken lehet felvenni a kapcsolatot: www.heagnet.org/

3. fejezet

ÁTMENET AZ ISKOLÁBÓL A MUNKA VILÁGÁBA

3.1. BEVEZETÉS

Az átmenet az iskolából a munka világába minden fiatal számára fontos kérdés, s különösen az a sajátos nevelési igényűek esetében. Ők sokkal inkább szembekerülnek olyan emberi és társadalmi jelenségekkel, mint az előítéletek, az idegenkedés, a túlzott gondoskodás, az elégtelen képzés, és ehhez kapcsolódóan a nem megfelelő végzettség. Mindezek a tényezők gátolják vagy megnehezítik teljes mértékű munkába állásukat.

Az iskolából a foglalkoztatásba vagy a munka világába történő átmenetre sok nemzetközi dokumentumban is utalnak, mindegyikben kicsit eltérő értelmezését adva e fogalomnak.

A Salamancai Cselekvési Keret terv (UNESCO, 1994) megállapítja, hogy: *... a sajátos nevelési igényű fiatalokat segíteni kell abban, hogy sikeres legyen az iskolából a felnőtt, dolgozó világba történő átmenet. Az iskoláknak segíteni kell őket abban, hogy gazdaságilag aktívak legyenek, és fel kell vértézniük őket a mindennapi életben szükséges készségekkel, olyan képzéseket ajánlva, melyek megfelelnek a felnőtt élet társadalmi és kommunikációs követelményeinek és elvárásainak ... (34. old.).*

A Nemzetközi Munkaügyi Hivatal (1998) az átmenetet a következőképpen határozza meg: *... olyan társadalmi orientációs folyamat, mely státusz- és szerepváltással jár (pl. tanulóól szakmunkástanuló, szakmunkástanulóól munkás, és függő viszonyból függetlenség lesz), és a társadalmi integráció fontos része ... Az átmenet változásokat követel a kapcsolatokban, a mindennapi rutinban és az önmagunkról alkotott képben. Ahhoz, hogy garantálni lehessen az iskola és a munkahely közötti zökkenőmentesebb átmenetet, a fogyasztékkal élő fiataloknak célokot kell kitűzniük és meg kell határozniuk azt a szerepet, amelyet a társadalomban akarnak játszani ... (5-6. old.).*



Az OECD (2000) szerint a munka világába való átmenet csak egy azok között az átmenetek között, melyeken a fiataloknak át kell jutniuk a felnőttiséghez vezető úton. Egy egész életen át tartó tanulási környezetben az első tanulási szakasz után akár a felső középfokú oktatásba akár a felsőfokú oktatásba való átmenet egyszerűen csak az első a munka és a tanulás közötti sok, a fiatalok által életük során megtapasztalendő átmenet közül.

Az Európai Közösség Munkaerő-felmérése (EC, 2000) szerint az iskolából a munkába történő átmenet nem lineáris, a tanulmányok befejezését nem feltétlenül követi munka. Ez fokozatosan történik, a tanulás időszakait a munka időszakai váltják a fiatalok életében.

Az Ügynökségnek ebben a témában végzett tevékenysége alapján is az látszik, hogy a foglalkoztatásba történő átmenet az ember egész életén áthúzódó hosszú és komplex folyamat része, amit a legmegfelelőbb módon kell irányítani. A „jó életet mindenkinek” és a „jó munkát mindenkinek” a teljes átmeneti folyamat két végső célja. Az ellátási forma vagy az iskolák vagy más oktatási helyszínek megszervezésének módja nem akadályozhatja vagy gátolhatja egy ilyen folyamat sikerét. Az iskola és a munka világa közötti átmenetbe beletartozik a fiatalok folyamatos részvétele, családjuk közreműködése, valamennyi érintett szolgáltatás összehangolása és a foglalkoztatási szektorral folytatott szoros együttműködés.

3.2. A LEGFONTOSABB KÉRDÉSEK

Az átmenettel kapcsolatos szakirodalom áttekintése során azonosított legfontosabb kérdések és akadályok a következő nyolc téma köré csoportosíthatók.

3.2.1. Adatok

Erről a területről nagyon kevés adat van, így nehezen lehet bármilyen, országok közötti összehasonlítást tenni. Annak ellenére, hogy országonként különbözik annak meghatározása, hogy ki tartozik a fogyatékkal élő vagy sajátos igényű fiatalok közé, a sajátos nevelési igényűek átlagos aránya a húsz év alatti

népességben 3% és 20% közé tehető (European Agency for Development in Special Needs Education, 1999).

3.2.2. A tanulmányokat sikeresen befejezők aránya

1995-ben a 20 és 29 év közötti, középiskolai végzettség nélküli fiatalok aránya körülbelül 30% volt (Eurostat, 1998). Ez az arány még magasabb a sajátos nevelési igényű fiatalok esetében. Nehezen lehet megbecsülni azoknak a fiataloknak a számát, akik a kötelezően elvégzendő tanulmányok után azonnal elhagyják az iskolát, de mondhatjuk, hogy sokan sohasem folytatják tanulmányaikat. Az adatok, még akkor is, ha nem elég pontosak, azt mutatják, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók közül sokan elkezdik, de nagy arányban soha nem fejezik be a középiskolai tanulmányokat (OECD, 1997). Néhány országban a fogyatékkal élő felnőttek mintegy 80%-ának vagy csak általános iskolai végzettsége van, vagy funkcionális analfabétának tekinthető (Helios II, 1996).

3.2.3. Az oktatás és képzés elérhetősége

Elvben a sajátos nevelési igényű tanulóknak ugyanolyan választási lehetőségeik vannak az oktatás terén, mint a többi fiatalnak, de a gyakorlatban általában csak a szociális gondoskodás irányába vezető programokat vagy rosszul fizetett munkát ajánlanak nekik (OECD, 1997). Nem érdeklődnek szükségszerűen a felajánlott választási lehetőségek iránt, az oktatási és képzési programok nem mindig felelnek meg érdeklődésüknek és sajátos igényeiknek. Emiatt hátrányos helyzetbe kerülnek a nyitott munkaerőpiacon (ILO, 1998). Ha az oktatási programok relevánsabbak és a diákokhoz igazodók lesznek, ez számos problémára megoldást jelenthet, beleértve azokat is, amelyekkel az átmeneti szakaszban kerülnek szembe (European Agency for Development in Special Needs Education, 1999).

3.2.4. Szakmai felkészítés

A szakképzés általában nem kapcsolódik valódi foglalkoztatási gyakorlathoz, gyakran szegregált formában történik a képzés, és általában nem komplex szakmákra képeznek. A fogyatékkal élők nem kapják meg a foglalkoztatáshoz szükséges képesítést; olyan



képzési programokra van szükség, melyek a munkaerő-piac mindekori igényeihez jobban igazodnak (ILO, 1998).

3.2.5. Munkanélküliségi arányok

A munkanélküliségi arány a fogyatékkal élők körében kétszer vagy háromszor olyan magas, mint ép társaik esetében (ILO, 1998). Az országos adatok csak a regisztrált munkanélküliekre vonatkoznak, de a sajátos igényűek nagy százaléka nincs regisztrálva – nincs esélyük az első munkahely megszerzésére (Helios II, 1996). A fogyatékkal élők munkanélküliségi juttatásai a szociális gondoskodásra fordított kiadások között a harmadik legnagyobb tételt jelentik, az öregségi nyugdíjak és az egészségügyi kiadások után (EC, Employment, 1998). A foglalkoztatási arány növeléséhez offenzív stratégiára van szükség, olyan aktív politikára, amely a kereslet növekedését támogatja, nem pedig defenzív stratégiára, avagy passzív politikára. Ehhez beruházásokra van szükség a fizikai produktív kapacitások, a humán erőforrások, a tudás és a szakképzettség területén. Ebben az értelemben a fogyatékkal élő fiataloknak proaktív szerepet kell játszaniuk saját jövőjük tervezésében (EC, 1998).

3.2.6. Elvárások és attitűdök

Egy kérdésben minden dokumentumban egyetértés mutatkozik: a tanárok, a szülők, a munkáltatók és általában a közvélemény alulértékeli a fogyatékkal élők képességeit. Nagyon fontos az együttműködés ahhoz, hogy minden oktatási szektorban reális kép alakuljon ki egy diák képességeiről (European Agency for Development in Special Needs Education, 1999), beleértve a munkába való átmenet fázisát is.

3.2.7. A munkahely megközelíthetősége

Még mindig vannak problémák a munkahelyek fizikai megközelíthetőségével és a személyes és technikai segítség elérhetőségével kapcsolatban. A foglalkoztatóknak nyújtott információ és támogatás kérdése is számos dokumentumban felmerül.

3.2.8. A meglévő törvényi szabályozás végrehajtása

A munka világába történő átmenet jogi keretei néhány országban hiányoznak, máshol merev rendszert alkotnak. Foglalkoztatási kvóták megállapítása olyan intézkedés, amely a fogyatékkal élők foglalkoztatását kívánja előmozdítani. Az intézkedés, úgy tűnik, bizonyos fokig kudarcot vallott az alkalmazás és végrehajtás során. Ehelyett a legtöbb országban többféle intézkedés kombinációját alkalmazzák, s ezek eltérő fokban ugyan, de sikeresnek látszanak. Nincsenek példák olyan esetre, amikor a kvótarendszer elérte volna a célját. Ugyanakkor ennek a rendszernek a támogatói rámutatnak arra, hogy az adókból vagy a büntetésekből beszedett forrásokból más foglalkoztatási intézkedéseket lehet kifejleszteni. Az antidiszkriminációs szabályozás ugyancsak felvet problémákat. Időnként az a benyomásunk támad, hogy az ilyen törvényi szabályozás inkább a fogyatékkal élő embereknek és a foglalkoztatóknak szóló üzenetek kommunikálásáról szól, és nem arról, hogy az egyes emberek problémáira hatékony megoldásokat nyújtson (ECOTEC, 2000).

3.3. LÉNYEGES SZEMPONTOK ÉS AJÁNLÁSOK

Az Ügynökség projektjében résztvevő országok szakembereitől származó dokumentumok elemzése alapján az átmenet fogalmával kapcsolatban hat fő szempont merült fel. Ezek a szempontok számba veszik a meglévő problématerületeket és a legfontosabb kérdéseket. Kapcsolódik hozzájuk egy listája, a döntéshozóknak és a gyakorlati szakembereknek szánt ajánlásokkal, amelyek célja, hogy útmutatást adjanak arra, hogyan lehet az átmenet folyamatának fejlesztését és végrehajtását javítani.

Az átmenet olyan folyamat, amelyet törvényi szabályozás és politikai intézkedések meghozatalával és végrehajtásával kell támogatni.

Ajánlások a döntéshozóknak:

- támogassák és/vagy eredményesen javítsák a különböző szolgáltatások közötti összehangolt politikákat, elkerülve az olyan új törvényi szabályozást, amely ellentétben áll a meglévő szabályozással vagy azt részben átfedi;



- biztosítsanak konkrét intézkedéseket az elfogadott törvények eredményes végrehajtására annak érdekében, hogy elkerülhetőek legyen az egyenlőtlen emberi vagy technikai erőforrásokból származó különbségek és/vagy a diszkrimináció;
- rendszeresen konzultáljanak a fogyatékkal élőkkel, és az értük dolgozó önkéntes szervezetekkel, vegyék figyelembe és tartsák tiszteletben a véleményüket;
- keressék és támogassák azokat az aktív politikákat, melyek segítségével megerősíthető a foglalkoztatás és a személyi autonómia;
- biztosítsák a fogyatékkal élők érdekében hozott „segítő” intézkedések, például a kvótarendszerek, adókedvezmények, stb. koncentráltabb ellenőrzését és értékelését, és biztosítsák a szolgáltatások eredményes működését országos, regionális és helyi szinten;
- biztosítsák a foglalkoztatóknak címzett jogi vagy politikai intézkedésekről szóló átfogó információ hozzáférhetőségét;
- biztosítsák a minden partnert magukban foglaló helyi hálózatok létrejöttét az országos politika megvalósítása érdekében.

Ajánlások a gyakorlati szakembereknek:

- szerezzenek meg minden szükséges információt, stratégiát és képzettséget ahhoz, hogy a meglévő szabályozást végre tudják hajtani, és biztosítsák, hogy alkalmazásukra megfelelő módszerek álljanak rendelkezésre;
- rendszeresen értékeljék a helyi innovatív projekteket és terjesszék eredményeiket annak érdekében, hogy *facilitátor* hatásuk lehessen;
- hozzanak létre helyi hálózatot, amelyben minden partner (foglalkoztatási, társadalmi, oktatási szolgáltató, család) képviselve van, annak érdekében, hogy az országos politikát együtt vitassák, tervezzék és valósítsák meg;
- legyenek alkalmas módszereik arra, hogy igényeiket kommunikálni tudják az ügyintézőknek, amikor új intézkedéseket vezetnek be.

Az átmenetnek biztosítani kell a fiatalok részvételét, és tiszteletben kell tartani személyes választásaikat.

Ajánlások a döntéshozóknak:

- az iskolákra tervezzék a szükséges (idő és költségvetési) forrásokat, hogy azok a fiatalokkal és családjukkal kapcsolatos munkát el tudják végezni;
- biztosítsák, hogy a forrásokat eredményesen használják fel annak érdekében, hogy garantálják ennek az együttműködést igénylő feladatnak az elvégzését.

Ajánlások a gyakorlati szakembereknek:

- legyen elegendő idejük, és töltsenek elegendő időt a fiatalokkal és családjukkal ahhoz, hogy kívánságaikat és szükségleteiket jobban megértsék;
- dolgozzanak ki és foglaljanak írásba egy átmenetre felkészítő tervet amilyen korán csak lehetséges, s ez a terv legyen nyitott a fiatalok, a családjuk és az iskolán belül vagy kívül a későbbi időszakokban a fiatalokkal foglalkozó gyakorlati szakemberek számára;
- a fiatalokkal együtt módosítsák és igazítsák ki az átmenetre felkészítő tervet, amikor csak szükséges;
- amennyire csak lehet, ösztönözzék a fiatalokat arra, hogy fedezzék fel saját képességeiket és kompetenciáikat;
- lássák el a fiatalokat és családjukat annyi információval, amennyire szükségük van, vagy irányítsák őket a megfelelő szolgáltatásokhoz;
- biztosítsák, hogy az egyéni tanulási tervek és az átmenetre felkészítő egyéni tervek hozzáférhető formában álljanak például a korlátozott olvasási képességű fiatalok rendelkezésére.

A fiatalok előrehaladására és az iskolai helyzetben bekövetkező bármilyen változásra fókuszáló egyéni tanulási tervnek a kidolgozása legyen az átmeneti folyamat része.

Ajánlások a döntéshozóknak:

- lássák el az iskolákat a szükséges forrásokkal, hogy biztosíthassák egyéni tanulási programok létrehozását. Különösen fontos, hogy a tanároknak legyen elegendő idejük ennek a feladatnak az elvégzésére és megkapják a megfelelő irányítást;
- biztosítsák, hogy az átmenetre felkészítő program az egyéni tanulási program része legyen;



- határozzanak meg minőségi standardokat az egyéni tanulási programokra vonatkozóan;
- biztosítsák, hogy a fiatalok által megszerzett képzettségek a bizonyítványokban is tükröződjenek, és elkerülhetőek legyen a diszkriminációs helyzetek.

Ajánlások a gyakorlati szakembereknek:

- biztosítsák, hogy a fiatalok álljanak az egyéni tanulási terv és az átmenetre felkészítő egyéni terv kidolgozása folyamatának a központjában;
- kapják meg a szükséges segítséget annak érdekében, hogy az egyéni tanulási programokat csoportban dolgozhassák ki;
- biztosítsák, hogy az egyéni tanulási tervet a fiatalok, a családjuk és az érintett – iskolán belüli vagy kívüli – gyakorlati szakemberek rendszeresen, írásos formában értékeljék;
- a kezdetektől készítsenek „portfoliót” vagy alkalmazzanak más hasonló eszközt, amely tartalmazza az egyéni tanulási tervet és rögzíti az azon végrehajtott valamennyi változtatást;
- a portfolióban értékeljék a fiatalok hozzáállását, tudását, megszerzett tapasztalataikat és alapképességeiket (pl. tanulási, gyakorlati, életvezetési, pihenési, önmeghatározói és kommunikációs képességeit).

Az átmenetnek valamennyi érintett fél közvetlen bevonására és együttműködésére kell épülnie.

Ajánlások a döntéshozóknak:

- biztosítsanak gyakorlati intézkedéseket arra, hogy a szolgáltatások együttműködhessenek, és biztosítsák ennek az együttműködésnek a nyomon követését;
- az eredményes együttműködés biztosítása érdekében állapítsanak meg egyértelmű felelősségi területeket a szolgáltatások között;
- biztosítsák az együttműködés és a felelősség-megosztás értékelését, aminek eredményeként a szükséges változtatásokat meg lehet tenni;
- biztosítsák, hogy minden szolgálat teljesítse kötelességeit, és részt vegyen a koordinálási feladat végrehajtásában;
- specifikus intézkedésekkel motiválják a munkáltatókat és a szakszervezeteket a közvetlen részvételre;

-
- ösztönözzék országos szinten az összes érintett tárca együttműködését és tevékenységeik koordinálását.

Ajánlások a gyakorlati szakembereknek:

- legyen hatékony támogatói hálózat, amelyhez más gyakorlati szakemberek támogatási és információs igényeikkel fordulhatnak;
- legyenek hivatalosan elismerve (költségvetésben, de legalább időben) a más szolgáltatások által igényelt koordinációs feladatok;
- képezzék tovább magukat annak érdekében, hogy jobban meg tudják határozni az együttműködés keretein belül a feladatokat és megtanulják, hogyan kell megosztani a felelősséget.

Az átmenet szoros együttműködést igényel az iskola és a munkaerő-piac között.

Ajánlások a döntéshozóknak:

- biztosítsák, hogy minden fiatal megtapasztalhasson valódi munkakörülményeket;
- garantálják minden fiatal számára a valamilyen gyakorlati képzésben való részvétel lehetőségét, különböző igényeiket tekintetbe véve;
- rugalmas formában szervezzék meg a képzést, például legyen előkészítő időszak a szakmára történő képzés előtt;
- támogassák a vállalatok formális és informális ösztönzését (pl. adókedvezménnyel, társadalmi elismeréssel, stb.), ezzel ösztönözve őket arra, hogy tanulói/munkahelyeket hozzanak létre a fiatalok számára;
- hangsúlyozzák és demonstrálják a jó átmenet példáinak elemzéséből származó kölcsönös előnyöket;
- információs kampányokon, foglalkoztatói hálózatokon és a szakszervezeteken keresztül vonják be az ilyen típusú kezdeményezésekbe a munkáltatókat a foglalkoztatási szolgáltatásokkal együtt;
- ismerjék el az oktatási és foglalkoztatási szolgáltatások közötti formális együttműködés szükségességét;
- biztosítsanak forrásokat a tanárok folytonos szakmai fejlődésére.



Ajánlások a gyakorlati szakembereknek:

- legyenek nyitottak a munkaerő-piaci lehetőségekre és szerezzenek be azokról minél több információt;
- legyen idejük arra, hogy ellátogassanak vállalatokhoz, szervezzenek találkozókat a vállalatok és a foglalkoztatási szektor más szolgáltatásainak képviselőivel, teremtsék meg a lehetőségeket a tanárok vállalatokon belüli időszakos továbbképzésére, hogy kapcsolatban maradhassanak a napi gyakorlattal;
- szerezzék meg az iskolában elérhető hatásköröket a vállalatokkal való kapcsolattartásra és egyezségkötésre;
- hívjanak meg a foglalkoztatási szektorból gyakorlati szakembereket az oktatás helyszínére, hogy találkozhassanak a fiatalokkal és a tantestület tagjaival;
- biztosítsák a fiatalok pályájának nyomon követését az iskolai tanulmányok befejezése után.

Az átmenet a munka világába hosszú és komplex folyamat része.

Ajánlások a döntéshozóknak:

- tegyék helyre az eredményes átmenet biztosításához szükséges valamennyi intézkedést, meghatározva és feloldva az akadályokat vagy nehézségeket ebben a folyamatban;
- kerüljék a merev oktatási eljárásokat (pl. az értékelésre vonatkozóan);
- segítsék elő a szolgáltatások közötti és azokon belüli együttműködést és ismerjék el azt az időt, amit a gyakorlati szakemberek az együttműködésre és a koordinálási feladatokra fordítanak;
- biztosítsák, hogy az átmenetre felkészítő tervek a fiatalok iskolai pályafutásának elég korai időszakában elkészüljenek, ne csak a kötelező oktatás vége felé;
- ismerjék el, hogy szükség van egy olyan szakemberre, aki közbenjáróként vagy referenciaként szerepelhet, és aki a fiatalokat az átmeneti folyamatban segíti.

Ajánlások a gyakorlati szakembereknek:

- használjanak hatékony eszközöket ennek a folyamatnak a segítésére (pl. megfelelő pályairányítás, rugalmas támogatás, jó

koordináció, stb.). Az ezekre a feladatokra fordított időt hivatalosan formalizálni kell, és el kell ismerni.

3.4. AZ ISKOLÁBÓL A MUNKA VILÁGÁBA VEZETŐ ÁTMENETRE FELKÉSZÍTŐ EGYÉNI TERVEK KÉSZÍTÉSE

Nem minden európai ország használja az „Átmenetre felkészítő egyéni terv” kifejezést – számos más elnevezés létezik. Az átmenetre felkészítő egyéni terv kifejezést használják néhány országban, máshol az „Egyéni tanulási program”, „Egyéni integrációs projekt”, „Tanulási terv”, „Személyre szabott intervenció terv”, „Egyéni pályaterv”, „Egyéni profil”, stb. kifejezések vannak használatban. A különböző elnevezések némileg különböző koncepciót is takarnak. A különbségeknek ellenére nyilvánvaló konszenzus látszik kialakulni arra nézvést, hogy szükség van egy ilyen eszközre, és használatából előnyök származnak. Ez az eszköz valamilyen *egyéni személyleírásként* fogható fel, melyben a fiatalok vágyait és a tanulásban és képzésben való előrehaladásukat rögzítik.

Az Átmenetre felkészítő egyéni terv olyan eszköz, dokumentumforma, amelyben a fiatalok múltja, jelene és vágyott jövője van dokumentálva. Tartalmaz egyrészt a fiatalok életterére vonatkozó információt: családi körülmények, az egészségi állapot változásai, szabadidő, értékek és kulturális háttér, másrészt tanulásról és képzésről szóló információt. A következő eredmények eléréséhez járulhat hozzá:

- növekednek a fiatalok esélyei arra, hogy megtartható munkához jussanak;
- a fiatalok érdeklődése, vágyai, motivációi, kompetenciái, készségei, attitűdjei összeegyeztethetők a hivatás, a munka, a munkakörnyezet és a vállalatok követelményeivel;
- növekszik a fiatalok autonómiája, motivációja, önbizalma, javul az énképe;
- mindkét fél – a fiatalok és a munkáltatók – számára is előnyös helyzet alakítható ki.

Az átmenetre felkészítő terv szorosan kapcsolódik a tanulási tervhez, és a lehető legkorábban el kell készíteni a kötelező tanulmányok befejezése előtt. Célja, hogy megszüntesse az iskola



és a munka világa között meglévő távolságot. Az átmenetre felkészítő egyéni terv olyan keretet nyújt, amelynek segítségével biztosítható a jobb munkakezdés. Dinamikus folyamatot tükröz, amelynek elemei a következők:

- a fiatalok jellemzői (készségek, képességek, kompetenciák és elvárások),
- a foglalkoztatási szektor igényei és követelményei és
- az akcióterv állandó felülvizsgálata.

Különbséget kell tenni az egyéni tanulási terv és az átmenetre felkészítő egyéni terv vagy annak megfelelője között. Le kell szögezni, hogy csakúgy, mint az átmenetre felkészítő egyéni terv esetében, az egyes országokban különböző kifejezéseket használnak egy olyan egyéni tanulási dokumentum megnevezésére, amely nagyjából megfelel a következő definíciónak: ... *Az egyéni tanulási terv arra a tantervre épül, amely szerint a tanulási nehézségekkel küszködő vagy fogyatékkal élő gyerek tanul, és arra szolgál, hogy megállapítsa azokat a stratégiákat, amelyek segítségével az egyes gyermek meghatározott igényeit ki lehet elégíteni ... Az egyéni tanulási tervben csak azt kell rögzíteni, ami különbözik a minden gyerek oktatására vonatkozó, differenciált tantervtől, vagy amivel azt kiegészítik ...* (Egyesült Királyság, Department for Education and Employment, 1995).

Meg kell említeni, hogy az átmenetre felkészítő egyéni terv, csakúgy, mint az egyéni tanulási terv célja nem a dokumentumok duplikálása vagy a szakemberek által elvégzendő adminisztratív feladatok növelése. Ellenkezőleg, mindkét dokumentum arra szolgál, hogy abban folyamatosan feljegyezzék a következőket:

- reflexiók a tanulók/fiatalok helyzetéről;
- az elérendő célokra vonatkozó megállapodások;
- rögzített oktatási/képzési stratégiák és
- a tanulók/fiatalok előmenetelének áttekintése bármely időpontban, még akkor is, ha változások történnek a tanulásban (pl. iskolaváltás) vagy a földrajzi helyzetben (a család másik lakóhelyre költözik).

Az eredményes átmenetre felkészítő tervezés az átmenet céljaival összhangban lévő alapelvekre épül, és figyelembe veszi a

különbségeket a családok jellemzőiben és értékeiben. Az átmenet olyan folyamat, amely az egyén szükségleteitől és lehetőségeitől függően hosszabb vagy rövidebb idő alatt zajlik le. Az átmenetre felkészítő tervezési folyamat legfontosabb irányelvei a következők:

- a sajátos igényű személynek aktívan részt kell vennie az átmenetre felkészítő saját egyéni terve kidolgozásában;
- a családokat be kell vonni;
- a tervezést az érintett szolgálatokkal együttműködve kell elvégezni;
- a tervezés legyen rugalmas, reagáljon az értékek és tapasztalatok változásaira.

A sajátos igényű fiataloknak minden lehetőséget és támogatást meg kell kapniuk ahhoz, hogy kulcsszerepet játszhassanak az átmenetre felkészítő saját egyéni terveik kidolgozásában, hiszen ők azok, akik leginkább aggódnak saját életük alakulása miatt. Az átmenetre felkészítő egyéni tervnek garantálnia kell, hogy optimális folyamat szerint kaphassanak a fiatalok tanácsokat és támogatást az átmeneti időszak előtt, közben és után. A családok részéről szintén aktív közreműködésre van szükség, ők lesznek a közbenjáró és a támogató partnerek. Ahhoz, hogy ez megvalósulhasson a szakembereknek figyelembe kell venni a család helyzetét (kulturális értékeit és anyagi forrásait egyaránt).

Számos, az érintett felek: fiatalok, családjuk, iskolai szakemberek, közösségi szolgáltatások munkatársai és munkáltatók által elvégzendő cselekvéssort kell beépíteni az átmenetre felkészítő egyéni terv összeállításának folyamatába. Ezekre a cselekvéssorokra három fázisban kerül sor:

1. fázis: Információ, megfigyelés és orientáció

Előkészítő fázis, az átmenetre felkészítő egyéni tervek összeállításának időszaka. Az a cél, hogy a fiatalokat segítsék az önálló szakmaválasztásban, és segítsenek megfelelő képzési helyet találni.

2. fázis: Képzés és képesítés

Ez a fázis főleg a képzési folyamat során elvégzendő cselekvésekre összpontosít. Az a cél, hogy a fiatalok képzettséget, kompetenciákat és azoknak megfelelő bizonyítványokat szerezzenek.

3. fázis: Helyzetbe hozás, foglalkoztatás és nyomonkövetés

Ez a fázis az elvárt eredményekre összpontosít. Az a cél, hogy a fiataloknak sikerüljön munkát szerezni és azt meg is tartani, hogy élvezhessék a jobb életminőség előnyeit, és hogy a foglalkozási integrációt biztosítani és fenntartani lehessen.

A három fázis alatt a következő szempontokat kell figyelembe venni:

Megszerzendő kompetenciák – beletartozik a fiatalok lehetőségeinek világos elemzése, képességeinek értékelése, kívánságaik azonosítása és megvitatása, majd a családdal és az érintett fiatallal együtt egy pályaterv tervezése, összeállítása. A fiataloknak és a családjuknak ismerniük kell a szakképzési programok tartalmát.

Megszerzendő képesítések – tükrözniük kell a fiatalok eredményeit, és valódi státusszal kell rendelkezniük még akkor is, ha oktatási központok vagy munkáltatók által kiadott „nem-formális” bizonyítványokról van szó.

Különböző szakemberek bevonása az átmenetre felkészítő egyéni tervek összeállításának folyamatába – valamennyi érintett: szakemberek, családtagok és diákok bevonását igényli (European Agency for Development in Special Needs Education, 2002). A felelősségeket és a szerepeket egyértelműen kell meghatározni, és azokat minden érintett félnek el kell fogadni. Egy szakember (például a szakképzési tanácsadó, egy tanár, stb.) vállalja a kapcsolattartó szerepét az átmenetre felkészítő egyéni terv összeállítása, megvalósítása és értékelése egész folyamatában. Fontos azonban, hogy meg kell határozni, milyen képesítése legyen, és miért vállaljon felelősséget.

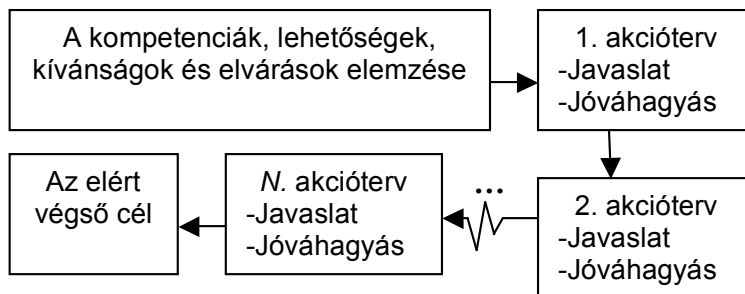
Munkalehetőségek és tapasztalatok – ide tartozik a fiatalok felkészítése egy valódi munkahelyzetre és munkahelyi beilleszkedésüknek nyomon követése, legalábbis egy bizonyos időszakon keresztül. A fiataloknak, családtagjaiknak és a kapcsolattartóknak ismerniük kell a munkaerő-piac igényeit és követelményeit.

A folyamat jóváhagyása – a tervezésbe bevont valamennyi félnek (szakemberek, fiatalok, családtagok) részt kell venni a fiatalok előrehaladásának és fejlődésének folyamatos értékelésében, ami a folyamat minőségét biztosítja és segíti a monitoring tevékenységet is. Az értékelést rendszeresen kell végezni a fiatalok és a kinevezett kapcsolattartó közötti „szerződésnek” megfelelően. A jóváhagyásnak három különböző szintje van, ezek az alábbiakban ismertetendő három fázis részei.

1) Kezdeti értékelés: főleg a fiatalok képességeire és elvárásaira vonatkozik. Lerner et al (1998) szerint az értékelés információgyűjtés annak érdekében, hogy körültekintő döntéseket hozzassunk egy adott fiatalról egyrészt azért, hogy meghatározzuk az oktatás tervezéséhez szükséges speciális szolgáltatásokat, másrészt hogy előrehaladását mérjük.

2) A célok és akciók jóváhagyása: minden akciótervet jóvá kell hagyatni egészen addig a pontig, amíg a célt el nem érjük, azaz amíg az adott fiatal megfelelő munkát nem talál, amit meg is tud tartani. Ezt a jóváhagyási folyamatot ábrázolja az alábbi ábra.

1. ábra A célok és akciók jóváhagyása



3) Az elért eredmények értékelése – valamennyi érintett fél végzi az egész folyamat során. Két elemet kell figyelembe venni:

- elég időt kell adni a fiataloknak arra, hogy különböző munkahelyekről és tanulási lehetőségekről ismereteket

szerezzenek és tapasztalatot gyűjtsenek, hogy annak alapján helyes döntéseket hozhassanak;

- az átmenetre felkészítő tervezés támogatása legalább addig tartson, amíg az első állás nem biztosított; ha valaki egyszerűen csak talál egy munkát, az túlságosan limitált paraméter ahhoz, hogy az eredmények megfelelő nyomon követése biztosítható legyen. A nyomon követés azt jelenti, hogy valaki (rendszerint a kapcsolattartó) addig felel az adott fiatal támogatásáért a munka világába történő átmenet után, amíg neki arra szüksége van.

A fentiekben leírt szempontok gyakorlati megvalósításáról a következő ajánlásokban lesz részletesebben szó. Az ajánlásokat annak kell tekinteni, amik, azaz „iránymutató eszközök” – referenciapontok és a reflexió fókuszai mindazok számára, akik az átmenetre felkészítő egyéni tervek kidolgozásának folyamatában különböző oktatási és társadalmi környezetben részt vesznek. Az ajánlások modellként használhatók az átmenetre felkészítő egyéni tervezés folyamatának megvalósítására.

Az ajánlások egy sor egymás után következő kérdésre adott válaszok formájában jelennek meg. Az ajánlások érdekében azt feltételezzük, hogy egy iskola egyéni tanulási tervet (vagy más hasonló dokumentumot) készített annak érdekében, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók igényeit a tankötelezettség ideje alatt ki tudja elégíteni.

Mikor kezdjük?

Lehetetlen egy pontos időpontot kijelölni, ami megfelelne minden ország minden fiataljának. A fiatalok egyéni igényeit és az oktatási rendszerek közötti különbségeket figyelembe kell venni. Ugyanakkor a szakemberek egyetértenek abban, hogy valószínűleg két-három évvel a munka világába történő átmenet előtt érdemes ilyen dokumentumot készíteni. Ez segíthet abban, hogy a fiatalok ne kerüljenek lehetetlen helyzetekbe, azaz ne az utolsó tanévben döntsenek arról, hogy hogyan tovább, vagy ne tudjanak bekerülni az őket érdeklő képzési területekre, vagy ne legyen elegendő információjuk ahhoz, hogy választhassanak. Azt a helyzetet kell

elkerülni, amelyben a fiatalok egyszerűen azt teszik, amiről a felnőttek azt gondolják, hogy a legjobb lesz nekik.

Fontos, hogy a kezdés megfelelő időpontját valamennyi érintett fél egyetértésével és részvételével rugalmasan határozzuk meg azért, hogy a későbbiekben el tudjuk dönteni, ki vagy mi (ember vagy szolgáltatás) miért lesz felelős, hogyan történik a források létrehozása, és hogyan garantálják a teljes koordinálást.

Hogyan folytassuk?

A kötelező/általános iskolai oktatás során és az utolsó tanév előtt a tanár, az adott fiatal, a családja, a pályaorientációs tanácsadó és más szakemberek összegyűlnek, hogy elgondolkozzanak a fiatal jövőjéről, és terveket készítsenek. Ezt a közös helyzetelemzést nagyon gondosan kell előkészíteni, a következő lényeges lépések figyelembe vételével:

„Kerekasztal” megbeszélés szervezése: minden olyan felet bevonva, akik részt vesznek az adott fiatal számára az átmenetre felkészítő egyéni terv kidolgozásában. A megbeszélés célja az, hogy megalakuljon egy tanácsadó csoport.

A tanácsadó csoport felállítása: a csoportnak az adott fiatal korától, igényeinek fontosságától, a felmerülő problémáktól vagy bármilyen más körülménytől függően évente legalább egyszer vagy kétszer megbeszélést kell tartania.

A tanácsadó csoport összetétele: az adott fiatal és/vagy a családja a csoport állandó tagja a fiatal tutorával és – más szakemberek között – a kinevezett kapcsolattartóval együtt. A tanácsadó csoport tagjainak meg kell állapodniuk a pontos szerepekben és felelősségekben (pl. ki miért felelős, milyen időszakra, a meglévő törvényi rendelkezések és/vagy az iskola szervezeti és működési szabályai szerint, stb.).

Kapcsolattartó kinevezése: a kinevezett kapcsolattartó lehetőleg ugyanaz a személy legyen az egész folyamatban, hogy kellően informált legyen, és megfelelően tudja követni a folyamatot. A kapcsolattartó kinevezésekor a személyes és szakmai életrajzát egyaránt figyelembe kell venni. A személyes szinten olyannak kell



lennie, aki minden féllel jó kapcsolatot tud kialakítani. Szakmai szinten a kapcsolattartótól a következőket várják el:

- ismerje jól az oktatási és képzési területeket;
- dolgozzon a munkáltatók, családok, szociális munkások, stb. közötti hálózatok létrehozásán;
- keressen munkalehetőségeket vagy működjön együtt a csoportnak azzal a tagjával, aki a munkahelyek kereséséért felelős;
- aktiválja és motiválja a fiatalokat az átmenet időszakában.

A kapcsolattartó szerepe az, hogy a csoportban közvetítő legyen, kerüljön kapcsolatba külső szakemberekkel és vonja be őket a munkába, amikor szükséges, a csoport megbeszélésein pedig moderátorként szerepeljen. Ő az, aki kapcsolatban lesz a foglalkoztató szervezet felelős képviselőjével mielőtt és miután az adott fiatal oda kerül, és ő követi nyomon a fiatal pályafutását a munkahelyen.

A források és az előírt finanszírozási eljárások biztosítása: lényeges, hogy tisztázzák a finanszírozási kérdéseket és egyetértsenek a költségbecslés kérdéseiben és megegyezzenek a finanszírozási felelősségekben (mennyibe fog kerülni és ki fog fizetni).

Hogyan szervezzük meg az első megbeszélést?

Különbséget kell tenni az első megbeszélés és az azt követők között. Az első megbeszéléseken minden érintett félnek szerepe van:

- az adott fiatal ismerteti vágyait, kompetenciáit, érdeklődési körét és igényeit, mindez része annak, hogy hogyan látja, és hogyan értékeli önmagát;
- a család ismerteti elvárásait és gyermekük jövőjére vonatkozó elképzeléseit;
- az adott fiatal tanára ismerteti a fiatal portréját (tanulmányi pályáját);
- a pályaaorientációs tanácsadó és más szakemberek (az adott fiatal helyzetétől függően) elmagyarázza, hogy a munkaerő-piacnak milyen elvárásai vannak a vágyott foglalkozással kapcsolatban);

-
- a kapcsolattartó vezeti a megbeszélést, biztosítja, hogy mindenki ki tudja fejteni gondolatait és érzéseit. Utánanéző a szükséges információknak és rögzíti a következő megbeszéléseken megvitatandó és értékelendő feladatokat.

A szükséges kompetenciákkal kapcsolatban három egyformán fontos területet kell figyelembe venni:

- tanulási kompetenciák: milyen tanterv szerint tanul az iskolában;
- szakkompetenciák: egy szakfeladat végrehajtásához szükséges tudás és készség elsajátítása. Az ilyen kompetenciák a választott foglalkozástól függően nagyon eltérőek lehetnek, és közvetlenül kapcsolódnak a munkatapasztalatokhoz;
- személyes kompetenciák: az adott fiatal által elért egyéni eredmények személyes és társadalmi szinten. Ezek a kompetenciák nagyon fontosak, mivel ezek segítik az egyén autonómiáját és helyzetbe kerülését. Szociális és érzelmi készségek tartoznak ide (önállóság, szabályok betartása, óra- és menetrendek tiszteletben tartása, stb.); személyes képességek (hogyan kell kapcsolatba lépni másokkal, hogyan kell bemutatkozni, hogyan kell előre gondolkodni és tervezni, stb.); és fizikai képességek (a motoros és pszichomotoros képességekre vonatkozóan).

Ha egyezsége jutottak, az első megbeszélés elérte célját, és összeállítottak egy cselekvési tervet egy második megbeszélésen megvitatandó és értékelendő feladatokról, akkor egy újabb megbeszélést lehet tervezni. Ha nincs egyetértés, akkor több információra, reflexióra és megbeszélésre van szükség. A kapcsolattartó felel a második találkozó megszervezéséért, és megadja a szükséges információkat a megfelelő akcióterv kidolgozásához.

A következő megbeszélések

A következő megbeszéléseket is ugyanolyan gondosan kell megszervezni, mint az elsőt. A megbeszélés célja minden fél számára világos kell, hogy legyen. Az időbeosztást is meg kell tervezni: ne legyen a szükségesnél több találkozó, és egy-egy megbeszélés ne legyen hosszabb, mint amennyire szükséges.



A kapcsolattartónak rögzíteni kell a mindenki által elfogadott cselekvési tervet. A tervezett lépéseket tartalmazza az átmenetre felkészítő egyéni terv, s ezek az egész folyamat során kiegészíthetők, módosíthatók és folyamatosan értékelendők. A fiatalok egy egyszerű értékelőlapon rögzítik és értékelik saját fejlődésüket.

3.5. VÉGSŐ AJÁNLÁSOK

Egy ilyen pályaorientálás hatékony megvalósítása érdekében a következő két ajánlást a döntéshozóknak címezzük. Azokra az ajánlásokra épülnek, és azokat egészítik ki, melyeket a fejezet első részében soroltunk fel az *iskola és a munkaerő-piac közötti szoros kapcsolat* kulcsfontosságú aspektusára vonatkozóan.


A döntéshozóknak olyan jogi kereteket kell létrehozni, amelyek:

- biztosítják, hogy az oktatási és a foglalkoztatási szolgáltatások közötti együttműködés közösen elfogadott dokumentumon, pl. az átmenetre felkészítő egyéni terven vagy annak megfelelőjén alapulva szerveződjék;
- hozzájárulnak ahhoz, hogy egyértelmű felelőségeket és anyagi forrásokat rendeljenek az átmenetre felkészítő egyéni tervek kidolgozásában résztvevő különböző szolgálatokhoz.

3.6. KÖVETKEZTETÉSEK

Fontos hangsúlyoznunk, hogy az – Ügynökség elemzésében összegzetekhez hasonló – kihívásokat az ebben a projektben részt nem vevő országokban is azonosítottak. A valamennyi ország által kihívásként meghatározott kérdések a következő területekhez kapcsolódnak:

- információhiány;
- a munkáltatók előítéletei és vonakodó attitűdjei;
- a fiatalok túlzott védelme a szakemberek és a családtagok által;
- korlátozott számú munkalehetőség az alacsony képzettségűek számára;

-
- 
- szükség van hatékony hálózatokra, melyekben a különböző szektorból érkező szakemberek és szolgáltatások vannak képviselve;
 - fontos tanulási és képzési lehetőségeket biztosítani az olyan fiatalok számára, akik nem fejezték be a középiskolát.

Ugyanakkor azt is fontos hangsúlyozni, hogy sok országban jelentős javulás tapasztalható, amire példa lehet a különböző képzési utak egyre szélesebb körben való elérhetősége, valamint a képesítések egyenlő elismerése függetlenül attól, hogy azokat speciális vagy többségi képző intézményekben szerezték.

Ez az elemzés számos ajánlás megfogalmazásához vezetett azzal a céllal, hogy azok a további javulást elősegítő irányelvekként működjenek. Azt lehet mondani, hogy az Ügynökség projektjében részt vevő gyakorlati szakemberek, döntéshozók, munkáltatói képviselők és szakszervezetek arra a következtetésre jutottak, hogy az ajánlások megvalósítása kétségtelenül javítaná az átmenetet, és minimalizálná azokat a problémákat, amelyekkel a fiatalok jelenleg szembekerülnek, amikor befejezik az iskolát és a foglalkoztatás biztosításának kérdéseivel találják szemben magukat.

Azt is hangsúlyozni kell, hogy az ebben a fejezetben felsorolt ajánlások mindegyikét arra is lehet alkalmazni, hogy a szakemberek reflektáljanak saját gyakorlatukra, illetve, hogy iránymutatóként használják elképzeléseik gyakorlati megvalósításában. Ezekkel az ajánlásokkal nem lehet minden gyakorlati kérdést megválaszolni, ezért rugalmasan, a munkahelyzetekhez adaptálva kell azokat alkalmazni.



Irodalom

ECOTEC Research and Consulting Ltd. (2000) *Benchmarking Employment Policies for People with Disabilities*. Report conducted on behalf of the European Commission, Directorate-General Employment and Social Affairs Unit EMPL/E/4

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (1999) *Financing of Special Needs Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Editor) (2002) *Transition from School to Employment. Main problems, issues and options faced by students with special educational needs in 16 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Commission, Directorate-General Employment and Social Affairs (1998) *Joint Employment Report*. Brussels: European Commission


European Commission (2000) *Labour Force Survey*. Brussels: European Commission

Eurostat (1998) *Education across the European Union - Statistics and Indicators*. Luxembourg: Eurostat

HELIOS II (1996) *Socialisation and Preparation for Independent Living. Vocational Training and Education of Disabled Adults*. Brussels: European Commission

International Labour Office (1998) *Education, employment and training policies and programmes for youth with disabilities in four European countries*. Geneva: International Labour Office

Lerner J.W., Lowenthal B. and Egan R. (1998) *Preschool children with Special Needs: Children at Risk, Children with Disabilities*. Allyn and Bacon



Organisation for Economic Co-operation and Development (1997)
Post-compulsory Education for Disabled People. Paris:
Organisation for Economic Co-operation and Development

Organisation for Economic Co-operation and Development (2000)
Towards a Coherent Policy Mix. Paris: Organisation for Economic
Co-operation and Development

UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for
Action on Special Needs Education. Adopted by the: World
Conference on Special Needs Education: Access and Quality*.
Salamanca: UNESCO

Transition from School to Employment Online Database
www.european-agency.org/transit/

Részletek azokról az Ügynökségi képviselőkről és szakértőkről,
akik hozzájárultak ehhez a fejezethez az Ügynökség Nemzeti
Lapjain található: www.european-agency.org/ és: www.european-agency.org/iecp/iecp_intro.htm/

A Eurydice irodáktól beérkezett országos információ az Ügynökség
weblapjának az Átmenet kérdéseire fenntartott oldalain található:
www.european-agency.org/transit/

ZÁRSZÓ

Hogyan lehet a sokféleséget az alapfokú oktatást követően kezelni, ez nem könnyű kérdés. Számos tényezőt, többek között az alapfokot követő oktatási szerkezet komplexitását is figyelembe kell venni, ha meg akarjuk vizsgálni és érteni akarjuk azokat a kihívásokat, amelyekkel a sajátos nevelési igényű diákoknak kell szembenéznük.

A sajátos nevelési igényű diákok oktatása minőségének javítására irányuló fejlesztések, az inkluzív tanítási környezetben történő tanítás eredményei nyilvánvalóak, de maradtak még kihívások. Fizikai akadályok, előítéletek és sztereotípiák még mindig léteznek, és a szakemberek, családok, és az érintett fiatalok fejében is sok kétség és kérdés kavarg.

Ei kell ismerni, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók együtt tanítása a többségi oktatás valamennyi szektorában – érzékeny terület. Minden inkluziós törekvést az országok eltérő helyzetének, forrásainak és történelmének teljes tiszteletben tartásával kell fontolóra venni.

Ez a dokumentum számos gondolatot vet fel a kiadványban tárgyalt három alapvető kérdéssel kapcsolatban: hogyan valósítható meg és támogatható az együttnevelés a középfokú oktatásban; hogyan növelhető és támogatható a sajátos nevelési igényű diákok bejutása a felsőoktatásba és az abban való részvételük; hogyan javítható a sajátos igényű fiatalok hozzáférése a munkalehetőségekhez.

Ez a dokumentum nem kíván megoldásokat adni ezekre a kérdésekre. A szándék inkább az volt, hogy a döntéshozóknak és a gyakorlati szakembereknek kínáljunk némi elmélkedni valót, ami segíthet abban, hogy néhány kihívásra megoldást keressenek, hogy jobban tudják segíteni a sajátos nevelési igényű diákok lehető legjobb ellátását az alapfokú oktatást követően.

Cor Meijer
Victoria Soriano
Amanda Watkins

