

---

# Az oktatási inklúzió jelenlegi illúziója

(Autism folyóirat, 2018, vezércikk)

Szerzők: Liz Pellicano (Macquarie Egyetem, Ausztrália), Sven Bölte (Karolinska Intézet, Svédország) és Aubyn Stahmer (Kaliforniai Egyetem, Davis, USA). *Autism* 2018, Vol. 22(4) 386–387. o.

Az elmúlt évtized során országok és nagy szervezetek sorakoztak fel az oktatási „inklúzió” mögé – tették mindezt autista érdekvédők és a neurodiverzitás mozgalom javaslatainak hatására, valamint az ENSZ Fogyatékkal Élő Személyek Jogairól szóló Egyezményének a 24-es cikkelyére<sup>1</sup> reagálva. Az ENSZ egyezmény 24. cikkelye támogatja minden diák, beleértve az autista diákok befogadó, minőségi és ingyenes oktatáshoz való hozzáféréseinek a jogát a lakóközösségükben, igényeiknek megfelelően olyan támogatással, amely lehetővé teszi számukra a hatékony tanulást. Az inklúziót nem szabad összetéveszteni az integrációval, mivel ez utóbbi éppen arra támaszkodik, hogy az egyén képes alkalmazkodni a többségi oktatás feltételeihez. Az inklúzió ezzel szemben azt követeli meg, hogy úgy változtassuk meg a meglévő oktatási környezetet, hogy az a különféle tanulók igényeinek egyaránt meg tudjon felelni.

A cél tehát ugyan egyértelműen ki van jelölve, azonban az eléréséhez vezető konkrét megoldások nincsenek, ráadásul már az „inklúzió” pontos meghatározása is heves vitákat vált ki világszerte. Vannak, akik ragaszkodnak ahhoz, hogy mindenféle gyermek egyazon iskolába, és lehetőség szerint ugyanabba az osztályba is járasson. Mások szerint: habár prioritásként kell meghatározni a közös osztálytermet, de ettől még speciális ellátást kell biztosítani egyes diákok számára. Megint mások a részleges inklúziót támogatják, mint például az ún. „szatellit oktatás” esetében, ahol a diákok a nap egy részében közösen vesznek részt tevékenységekben, máskor pedig a napi beosztásuk és a konkrét igényeik szerint különválnak.

A fenti vita aligha zárul le a közeljövőben. A résztvevők túlzottan ragaszkodnak a saját álláspontjukhoz és nem engednek belőle. Egy dolog azonban bizonyos, függetlenül attól, hogy melyik nézetet osztjuk: a legtöbb ország az „inklúzió” egyik fent említett definíciója szerint sem képes az autista gyermekek és fiatalok inklúzióját hatékonyan megvalósítani. A jelenlegi adatok arra utalnak, hogy az inklúzióra vonatkozó formális ajánlások és szabályozás jóval előrébb jár a világ legtöbb országában látható hozzáállásnál és oktatási gyakorlatnál. Az autista gyermekek és fiatalok eleve kiszolgáltatottabbak, sőt pszichoszociális kilátásaik is rosszabbak, ezért jóval nagyobb a veszélye annak, hogy eltávolítják őket az iskolából (Green és társai, 2005; lásd még Brede és társai, 2017). Ez még azokban az esetekben is így van, amikor bár formális értelemben megvalósul az inklúzió, azonban továbbra is erősen megkérdőjelezhető annak foka és minősége is. Sok olyan autista gyerekről és fiatalról lehet hallani, akik többségi osztályba járnak, de nem vehetnek részt az osztály- vagy iskolai kirándulásokon azért, mert segítő (pedagógiai asszisztens) jelenléte nem biztosított (Atkinson, 2013). Nagyon gyakran hallunk arról is, hogy autista gyermekek zaklatás célpontjává válnak, nem csak a társaik, hanem akár tanáraik részéről is (Brede és társai, 2017). Egészen megdöbbentő beszámolókat lehet olvasni arról, hogy a gyermekeket szakemberek bezárják egy „nyugiszobába” vagy fizikai kényszert alkalmaznak velük szemben (Macdonald, 2015).

A kudarcnak számos oka van és az okok eléggé összetettek. Azonban a kudarcból két fontos dolog is következik.

Először is: sürgősen szükség van arra, hogy elmozdulás történjen az inklúzió gyakorlati megvalósításának irányába – ezt nem hátráltathatja az inklúzió meghatározásáról szóló elméleti vita. Ehelyett inkább arra kell bátorítanunk minél több iskolát és az oktatáspolitikai programok döntéshozóit, hogy mielőbb kezdjenek el újításokat bevezetni. Az oktatási minisztériumoknak, a tankerületeknek vagy más oktatásügyi hatóságoknak az autista emberekkel és az autista embereket támogató közösségekkel, valamint a többi érintett csoporttal együttműködve ki kell dolgozniuk a saját folyamataikat, eljárásaikat, hogy azonosítani lehessen, hogy a saját területükön melyek azok az azonnali lépések, amelyekkel javítani lehet az inklúziót. Számos olyan terület van, ahol már rövidtávon, az oktatási rendszer több szintjén is komolyabb előrelépést lehet elérni. Ilyen például, ha az érintettek – az összes létező szinten: a tankerületi vezetőktől kezdve a tanárokon át egészen az osztálytársakig – többet tudhatnak meg az autista diákok társas és tanulási nehézségeiről. Egyénre szabott támogatási formák kidolgozása szükséges, hogy elérhető legyen a lehető legnagyobb mértékű fejlődés autista tanulóknál, hogy ők is hozzáférjenek a rendes tantervhez. Fontos, hogy a rendszer minden szintjén megértsék, hogyan lehet megváltoztatni az iskolai és a tantermi környezetet úgy, hogy valóban sikeresebb lehessen az inklúzió. Hogy csak egy konkrét esetet vegyünk: kétség sem férhet hozzá, hogy a többségi iskolák hatalmas kihívást jelentenek az autista gyermekek és fiatalok számára. Nagy, lármás és kaotikus fizikai környezetekről van szó, ahol a tanítási nap során sokszor van átmenet a tanórák között, ráadásul a társas légkör is évről évre egyre összetettebbé, bonyolultabbá válik. Hatékonyabb inklúziót tudunk megvalósítani az autista diákok számára, ha felismerjük a meghatározó jellemzőiket – különösen a szenzoros érzékenységet vagy azt, ha nehezen váltanak egyik tevékenységről egy másikra –, és ha a helyi iskolai környezetükben azonnali változtatásokat hajtunk végre. Ilyen lehet például, ha zajszűrő fülvédőt biztosítunk azoknak a gyerekeknek, akik érzékenyek a zajokra vagy megtanítjuk a tanároknak, hogyan biztosíthatják, hogy az autista diákok is aktívan részt tudjanak venni a tantermi foglalkozásokon.

Másodszor: habár a helyi szinten (helyi oktatási program, helyi rendszerek és intézményi működés) történő változtatásokon fontos dolgozni, ha elkötelezettek vagyunk az inklúzió megvalósítása iránt, akkor sokkal átfogóbb dolgokra is törekednünk kell – olyanokra, amik túlmutatnak az egyes illetékességi- és hatáskörökön. Csak átfogóbb változások képesek elősegíteni és támogatni az oktatási kultúra és a légkör megváltoztatását a pedagógusok, a szülők és az osztálytársak körében is. Most még gyakorlatilag rendszeres, hogy a szülők, szakemberek – és mindenki – adott esetben úgy beszél az inklúzióról, hogy közben nem tartja magát az inklúzió elveihez. Ugyanakkor tudjuk, hogy az autista diákoknak jóval nagyobb esélye van a sikeres inklúzióra akkor, ha az iskola vezetése is támogatja mindezt (pl. Horrocks és társai, 2008; Praisner, 2003). Mint ahogy azt is tudjuk, hogy az (osztály)társak attitűdje és ismereteik az autizmusról komolyan befolyásolják azt, hogy mennyire fogadják el autista társaikat (Tonnsen és Hahn, 2015; lásd még Williams és társai, 2017) – az autizmusról tartott ismeretterjesztés pozitív hatást gyakorol a kortársak hozzáállására (Carter és Kennedy, 2006). A kutatásokból azonban azt is tudjuk, hogy a szülők és a tanárok többsége továbbra is szkeptikus az inklúzióval kapcsolatban. A svéd Karolinska Intézet Idegrendszeri Fejlődési Központja (KIND) a közelmúltban végzett el egy nagy esetszámú kutatást az iskolai dolgozók (általános és középiskolai tanárok, iskolaigazgatók, gyógypedagógusok, iskolaorvosi csapatok; N = 4778) körében 68 iskola részvételével, Svédország 13 közigazgatási területét felölelve, egy olyan országban, ahol az inklúziót törvény írja elő (Bartonek és társai, 2018). A kutatáshoz az ún. INCLUSIO eszközrendszerét használták, ami egy szervezeti szintű inklúzió-felmérési eszköz, amivel egyéni és iskolai szinten egyaránt fel lehet térképezni a támogatási igények körét. A felmérés egyik legfontosabb eredménye az volt, hogy a résztvevőknek mindössze 6%-a érezte úgy, hogy fel van

készülve az idegrendszeri fejlődési nehézségekkel rendelkező diákok tanítására. A résztvevők csupán 14%-a vett részt valaha formális képzésben az idegrendszeri fejlődési nehézségekkel rendelkező gyermekek tanításáról. Ráadásul a válaszadók mindössze 11%-a számolt be arról, hogy az inklúzió megvalósítása érdekében általános (osztálytermi) támogatást biztosít – az egyéni támogatási módszereket használók aránya is csupán 18% volt. Ez a nagymintás svéd kutatás is mutatja, hogy még bőven van hová fejlődni az oktatási inklúzió terén. Nagyon valószínű, hogy más országokban sem találunk a svédnél jobb helyzetet.

Elméleti és gyakorlati szakemberek aligha fognak a közeljövőben egyetértésre jutni azzal kapcsolatban, hogy mi is az autista diákok oktatási inklúziójának ideális modellje. De – függetlenül a vitától és kihívásoktól – az egyértelmű, hogy mi a pedagógusok feladata: az, hogy minél előbb megtegyenek mindent ezeknek a gyermekeknek a jogaiért, hogy támogassák hozzáférésüket az inkluzív oktatáshoz. Nekünk, akik elkötelezettek vagyunk az inklúzió iránt, az a feladatunk, hogy dolgozzunk a kultúra, a légkör megváltoztatásán. Többféle eszköz és stratégia is a rendelkezésünkre áll ahhoz, hogy mindkét területen eredményeket érjünk el.<sup>2</sup> Az autista gyermekek és fiatalok már most is sok lehetőségtől esnek el pusztán azért, mert a társadalom nem tudja és nem érti, hogy mit jelent autistának lenni. Az inkluzív oktatáshoz való jogukat senki nem hagyhatja többé figyelmen kívül.

*Fordította: Gether Dénes*

*Lektorálta: dr. Simó Judit és Petri Gábor*

## Lábjegyzetek

1. Az ENSZ Egyezmény magyar szövege elérhető: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0700092.tv>
2. Angol nyelvű anyagokért lásd pl. <https://www.autismcrc.com.au/connecthub/resources/teacher-resources> vagy <http://www.autismeducationtrust.org.uk> oldalakat. Magyarul lásd pl. <https://fszk.hu/wp-content/uploads/2016/11/Aj%c3%a1nl%c3%a1sok.pdf>.

## Hivatkozások

- Atkinson M (2013) *“Always Someone Else’s Problem”: Office of the Children’s Commissioner’s Report on Illegal Exclusions*. London: Office of the Children’s Commissioner.
- Bartonek F, Borg A, Berggren S, et al. (2018) *Inkluderingsarbete för barn och ungdomar vid svenska skolor: En kartläggning bland 4778 anställda vid 68 skolor*. Stockholm: Center of Neurodevelopmental Disorders at Karolinska Institutet.
- Brede J, Remington A, Kenny L, et al. (2017) Excluded from school: examining the educational experiences of students on the autism spectrum. *Autism & Developmental Language Impairments* 2: 1–20.
- Carter EW and Kennedy CH (2006) Promoting access to the general curriculum using peer support strategies. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 31: 284–292.
- Green H, McGinnity A, Meltzer H, et al. (2005) *Mental Health of Children and Young People in Great Britain, 2004*. London: A National Statistics Publication.
- Horrocks JL, White G and Roberts L (2008) Principals’ attitudes regarding includes of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of Autism & Developmental Disorders* 38: 1462–1473.
- Macdonald E (2015) Cage for autistic child at Canberra school a shocking wake-up call. Available at: <http://www.smh.com.au/comment/cage-for-autistic-child-at-canberra-school-ashocking-wakeup-call-20150909-gjictu.html> (accessed 3rd February 2018).
- Praisner CL (2003) Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children* 69: 135–145.
- Tonnsen B and Hahn ER (2015) Middle school students’ attitudes towards a peer with autism spectrum disorder: effects of social acceptance and physical inclusion. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 31: 262–274.
- Williams EI, Gleeson K and Jones BE (2017) How pupils on the autism spectrum make sense of themselves in the context of their experiences in a mainstream school setting: a qualitative metasynthesis. *Autism*. Epub ahead of print 1 November 2017. DOI: 10.1177/1362361317723836.