

FÖLDES PETRA

Inkluzív oktatás Portugáliában – „All means all”

BEVEZETÉS

Az UNESCO minden évben kiadja az oktatásról szóló globális jelentését,¹ mely 2020-ban a befogadás témáját feldolgozva *Inclusion and education: All means all*² címmel jelent meg. A jelentés az ajánlások között megfogalmazza többek között, hogy a tanulók közötti különbségekre az oktatási rendszereknek erőforrásként szükséges tekinteniük, és a pedagógusokat fel kell készíteni és motiválni kell arra, hogy bármelyik tanulóval foglalkozni tudjanak. Ugyanebben a jelentésben láthatjuk, hogy a hazai pedagógusok mintegy negyedrésze saját bevallása szerint egyáltalán nem reagál a tanulók kulturális sokszínűségére, míg ugyanez az arány Portugáliában alig 10%. A következőkben áttekintjük, hogyan reagál a portugál oktatási rendszer – a címben szereplő „All means all” szellemében – a tanulók közötti különbségekre.

Portugáliában jelenleg, a 2018-ban megalkotott inkluzív törvény³ rendelkezései és intézkedései nyomán, valóban csaknem minden diák – köztük a speciális szükségletű tanulók 98%-a – a reguláris, minden megkülönböztető jelző nélküli iskolában tanul. A törvény preambuluma deklarálja, hogy

minden iskolának fel kell ismernie a tanulók sokféleségének hozzáadott értékét, meg kell találnia a módját, hogy hogyan kezelje ezeket a különbségeket – a tanítási folyamatokat az egyes diákok egyedi jellemzőihez és feltételeihez igazítva –, mozgósítva a rendelkezésére álló eszközöket, így biztosítva mindenki számára, hogy a tanulásban és az oktatási közösség életében részt vegyen.⁴

A teljes inklúzió megvalósítása természetesen nem előzmény nélküli: a gondolat mélyen gyökerezik az ország történetében. A portugál társadalomnak és vele az oktatási rendszernek súlyos nehézségekkel kellett szembenéznie a Salazar-diktatúra 1974-es felszámolása után. A rendkívüli méreteket öltő szegénység, a lakosság 30%-át érintő analfabétizmus és a gyarmati, valamint afrikai és később kelet-európai területekről érkező bevándorló családok jelenlétével létrejött multikulturális közeg megkerülhetetlenné tette, hogy az oktatási egyenlőtlenségekből fakadó kérdések fókuszba kerüljenek. Az esélyegyenlőség célkitűzése és a kirekesztés elleni küzdelem (*Bajomi, Berkovits, Eröss és Imre, 2003*) hamar, már a '80-as években az esélykülönbségek csökkentése felé fordította a szakpolitikát, a megoldások azonban kezdetben jórészt a deficitszemléletre épülő,

¹ Global Education Monitoring Report

² Befogadás és oktatás: A mindenki mindenkit jelent. Letöltés: [https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Global_Education_Monitoring_Report_2020_-_Inclusion_and_education_-_All_means_all_\[EN\].pdf](https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Global_Education_Monitoring_Report_2020_-_Inclusion_and_education_-_All_means_all_[EN].pdf)

³ Decreto-Lei n.º 54/2018 – Educação inclusiva

⁴ Az angol nyelvű forrásokból származó szövegrészek a szerző fordításában szerepelnek.

hátránykompenzáló intézkedésekben, vagyis különböző, kiegészítő oktatási és szociális támogatásokat biztosító programokban merültek ki. Később, a 2000-es években, a Lisszaboni Stratégia⁵ elfogadása után indultak el az inkluzív szemléletű, mára a teljes inklúzió megvalósításához vezető beavatkozások (Imre, 2014). Utóbbiak eredménye a tanulási sikerességben sem marad el: bár a súlyos lemaradásokkal küzdő portugál oktatási rendszer az első PISA mérésekben (a 2000-es években) még messze az OECD átlag alatt teljesített, 2015-től Portugáliát már az átlag feletti eredményeket elérő országok között tarthatjuk számon.

A magyar szakpolitika a 2000-es évektől kezdődően láthatólag kiemelt érdeklődéssel fordul a portugál oktatási programok felé,⁶ mert – bár a hazai és a portugál oktatási rendszer fejlődése a szerkezet és a szabályozás terén, ahogyan később látni fogjuk, a hasonlóságok mellett alapvető eltéréseket is mutat –, a két ország szinte azonos mérete és gazdasági teljesítménye tálcán kínálja az összehasonlítást lehetőségét. Így konkrét témánk, az oktatási inklúzió folyamatának megismerése is számos tanulságot hordozhat a hazai

oktatási rendszer számára. Annak ellenére, vagy talán épp azért, mert – miközben Portugáliában önálló Inklúziós törvény rendelkezik az együtt nevelés szabályozásáról –, a jelenlegi hazai jogszabályi környezet *nem ismeri* az inklúzió fogalmát (a hatályos Köznevelési törvényben, illetve az intézmények működését szabályozó 20/2012 EMMI rendeletben az *inklúzió*, *inkluzív* kifejezések egyáltalán nem szerepelnek).

OKTATÁSI RENDSZER

Portugáliában egészen a közelmúltig a hazaihoz hasonló módon elaprózódott iskolarendszer működött, számos kisiskolával, melyek egy része ráadásul nem biztosította a teljes, háromciklusú (4+2+3 év) általános iskolai képzést. Mivel a tanulói eredményességvizsgálatok szoros összefüggést mutattak ki az iskola mérete és a tanulók teljesítménye között, 2005-től, előretérintő demográfiai elemzésekre is építve, több éves folyamatban átszervezték az intézményrendszert. Az országos átlag alatt teljesítő iskolákat bezárták, és célul

⁵ Az Európai Unió a 2000-ben elfogadott Lisszaboni Stratégia dokumentumában használja először a *social inclusion* fogalmát, ami ettől kezdve meghatározó alapértéke a különböző szakpolitikáknak, így az oktatásnak is. A *társadalmi befogadás* fogalmával jelölt társadalmi cselekvés az összes sérülékeny, kizáródással fenyegetett csoporthoz tartozó ember (fogyatékossgal élők, szegények, bevándorlók, etnikai kisebbséghez tartozók, nők stb.) számára célként jelöli meg a befogadó, méltányos környezet megteremtését. Az inkluzív oktatás fogalma ebben a kontextusban olyan, befogadó környezetben folyó tanulást és tanítást jelent, amely optimális módon támogatja a legkülönbözőbb speciális szükségletekkel az oktatási rendszerben megjelenő gyermekek és fiatalok fejlődését.

⁶ Itthoni konferenciák, összehasonlító tanulmányok, joggyakorlat-feldolgozások tárgyaként gyakran jelennek meg portugál példák (a cikkhez felhasznált szakirodalom mellett például a következők: Maria do Céu Roldão [2012]: A jó gyakorlat és az innováció iskolai előmozdításának stratégiái. A portugál példa. In: Hunya Márta [szerk.]: *Az innováció hálózatai. Az iskolarendszer és az iskolamenedzsment új modelljei*. OECD – OFI, BUDAPEST. [Az OECD-kötet eredeti nyelvű, angol és francia első kiadásai 2003-ban jelentek meg.]; Györgyi Zoltán [2008]: Ország tanulmányok – Portugália. In: Fehérvári Anikó [szerk.]: *Szakképzés és lemorzsolódás*. OFI, BUDAPEST; Darvas Ágnes [2010]: A jóléti állam Dél-Európában – Portugália jóléti rendszere. *Kapocs*, 9. 3. sz.; Imre Anna (2014): Iskolai lemorzsolódást csökkentő oktatáspolitikák. *Iskolakultúra*, 24. 5. sz.) – és jellemző a magyar projektgazdák részéről portugál partnerek keresése a nemzetközi Erasmus-programokban.

tűzték ki, hogy legalább 150 fős intézményeket hoznak létre. Ennek érdekében a meglévő iskolák fejlesztése mellett új, nagyobb iskolaközpontokat építettek. Ezen túlmenően, az intézményekből területi alapon közös irányítású, együttműködő klasztereket hoztak létre, melyek részben horizontálisan kapcsolódtak össze az egy környéken működő általános iskolákat, részben – a tanulói utakat megkönnyítve – vertikális együttműködést hoztak létre az óvodától kezdődően, lehetőleg a középiskoláig. A kisiskolák megszüntetésével együtt megszervezték a gyerekek szállítását és az egész napos iskola programját, ezzel a szociális hátrányokat is kompenzáló gazdaságteremtő foglalkozásokat elérhetővé téve a tanulók számára. Az összevonásokat a kisiskolák tanárai is pozitívan élték meg; túljutva a kezdeti nehézségeken, örömmel vették, hogy megszűnt az elszigeteltségük, és lehetőségük adódott a közös munkára (Matthews és mtsai, 2008).

Az átszervezés eredményeképp jelenleg az országban mintegy 700 klaszter, vagyis közös igazgatású iskolaközösség működik (összehasonlításképp: a hazai, önálló igazgatású általános iskolák száma csaknem 3400), megteremtve a szakemberek munkájának, a források és az infrastruktúra felhasználásának, illetve a programok vertikális összehangolásának lehetőségét, ezzel létrehozva a komplex szolgáltatás nyújtásának keretét az iskolakörzet egész közössége számára. Tehát egy országos, felülről lefelé szerveződő szerkezeti átalakítás történt a rendszer egészében. (Hasonló kihívásokra válaszolva alulról jövő kezdeményezéssel igyekeztek kistérségi együttműködést létrehozni a '90-es évek végén szórványosan szerveződő hazai iskolatársulások.)

KIEMELT OKTATÁSI KÖRZETEK: A TEIP (PROGRAMA TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA) PROGRAM

az országban mintegy 700 klaszter, vagyis közös igazgatású iskolaközösség működik

Az elsődleges beavatkozás oktatási programja

az iskolarendszer szerves részeként az ország 137 iskolakörzetében, illetve önálló intézményében (egyes középiskolák nem

részei a fent bemutatott iskolaklasztereknek) nyújt kiemelt támogatást a korai intervenciót szolgáló programok számára. A TEIP az ország leghátrányosabb helyzetű térségeiben, az iskolák 16-17%-át lefedve működik. A program támogatását élvező iskolák sokfélék, ezért a támogatási formák sem teljesen azonosak a vidéki és a városi körzetekben, illetve az etnikailag homogén és a multikulturális közösségekben. Az állam számos programelemet finanszíroz, melyek között a tanulás mentorálása, a személyes, társas és érzelmi készségek fejlesztése, valamint a pályaelemzés tanácsadás egyaránt megtalálható. A támogatott klubok színes tanórán kívüli tevékenységek lehetőségeit kínálják a fiataloknak, de nagy arányban szerveznek a családokkal közösen megvalósuló eseményeket és műhelyfoglalkozásokat is a TEIP keretében.

Mivel az iskolák általában – épp a korábban már tárgyalt intézményi átszervezéshez kapcsolódó modernizáció nyomán – jól felszereltek, a kormányzati támogatás nagyobb részét a szükséges humán erőforrások biztosítására fordítják. Ez lehetővé teszi, hogy pedagógiai asszisztenseket alkalmazzanak az osztályok mellett, valamint szociális munkások, pszichológusok és kulturális mentorok is dolgozhassanak az iskolákban. Olyan, nem tanítással töltött

munkaórákat is finanszíroz a program, melyeket például személyre szabott tanulási tervek kidolgozására vagy egymás közötti megbeszéléseken való részvételre fordítanak a tanárok.⁷

Az 1996-ban elindított, folyamatosan bővülő és formálódó, immár harmadik változatában működő TEIP huszonöt éves története megerősíti azt a pedagógiai kultúrát, ami az inkluzív oktatásnak is az alapját jelenti; a sokszínűséget elfogadó, a sajátos szükségletekre reflektáló és a közösség egészét támogató megoldásokat kínál *mindenkinek*: a gyerekeknek, családjuknak és a velük foglalkozó szakembereknek is, miközben erősen épít a szakmaközi együttműködésre. A TEIP-ben megerősödött szemlélet mindezzel komoly alapot képez az inklúziós törvény számára.

AZ INKLÚZIÓS TÖRVÉNY⁸

Korábban már láttuk, hogy a Preambulum a tanulók sokféleségét és *egyéni* szükségleteiket állítja a középpontba. Ebből következőleg a törvény – és ezt szintén a Preambulumban fogalmazza meg – szakít azzal a logikával, mely szerint a tanulókat kategorizálni volna szükséges az intervenció érdekében (a törvény egyáltalán nem is használja sajátos nevelési igény fogalmát). A feladatot a cél felől közelíti meg: deklarálja, hogy az általános iskola végére minden tanulóknak teljesítenie kell a kimeneti követelményeket, amihez a megfelelő

differentiált tanulási utakat kell biztosítani. A folyamatot a tanulók fejlődésének sok szempontú monitorozásával és multidiszciplináris szakértői teamek együttműködő támogatásával segítik.

A törvény megfogalmazza az inkluzív oktatás alapelveit, ezek: az *univerzális nevelhetőség* – minden gyerek és tanuló képes tanulni és fejlődni az oktatása során; *méltányosság* – annak biztosítása, hogy minden gyermek és tanuló hozzájut a szükséges támogatáshoz, hogy a benne rejlő tanulási és

fejlődési lehetőséget megvalósítsa; *befogadás* – minden gyerek és tanuló joga, hogy teljes körűen és hatékonyan férjen hozzá és vegyen részt ugyanabban az oktatási környezetben; *testreszabás*⁹ – tanulóközpontú oktatásszervezés; *rugalmasság* – a tanulás-szervezésben, az egyediségre való reagálás érdekében; *önrendelkezés* – a személyes autonómia tiszteletben tartása; *szülői részvétel* – a részvétel és tájékoztatás joga minden folyamatban; *minimális interferencia* – a magánélet és a családi élet tisztelete a beavatkozások során.

A tanulást és a befogadást támogató intézkedések körében általános és szelektív rendelkezéseket találhatunk. Előbbiek körében a differenciált oktatás, a tananyag gazdagítása, a társas készségek fejlesztése jelenik meg mint *mindenki számára* szükséges prioritás, utóbbiak sorába pedig olyan intézkedések kerültek, melyekre akkor van szükség, ha az általános tevékenységek adott tanuló megfelelő fejlesztéséhez nem elégségesek. Ide sorolják a tantervi

⁷ <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/toolkitsforschools/detail.cfm?n=434>; <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/portugal/63-preventing-early-leaving-from-education-and-training-elet>

⁸ A bemutatás a törvény angol verziója alapján készült.

⁹ Ettől a tételtől kezdve a kifejtést tömörítettük.

adaptációkat, a pszicho-pedagógiai támogatást vagy a tutorálást. Szükség esetén további kiegészítő intézkedésekre is sor kerülhet, ilyen lehet a tantárgyak egyesével történő befejezése, a jelentős tantervi adaptáció vagy az egyéni tanulási terv alkalmazása.

Az iskola inklúzióhoz kapcsolódó tevékenységét különböző szakemberekből álló multidiszciplináris team segíti, melynek tagjai: állandó részvétellel az intézményvezető delegáltja, a gyógypedagógus, a pszichológus és az iskola pedagógiai tanácsának három, az intézmény különböző iskolafokait képviselő tagja. A team eseti résztvevői továbbá azok a szakemberek, akik adott tanuló tevékenységében, fejlesztésében érintettek. A multidiszciplináris team nyomon követi az intézmény inklúziós gyakorlatát, visszajelzésekkel, javaslatokkal, szakmai támogatással segíti a tevékenységet, valamint elkészíti az érintett tanulók számára az egyéni oktatási terveket (a törvény egy későbbi pontján erről részletesen rendelkezik).

A tanulókat mindemelllett az iskolában úgynevezett *Tanulást támogató központok* segítik, melyek feladata a csoportba/osztályba való beilleszkedés segítése; az *átmenet*, vagyis a szakképzésbe, felsőoktatásba vagy a munka világába való belépés támogatása; a szabadidős tevékenységekhez való hozzáférés támogatása.

Egyes speciális fogyatékossgal küzdő tanulók számára ún. referenciainstítúciókat működtetnek, ahol a fogyatékossgátipusnak megfelelő magas szintű támogatás érhető el vak és gyengénlátó, nagyothalló és

süket, valamint korai intervencióra szoruló gyermekek számára. Ezekben az intézményekben is alapvető célként fogalmazódik meg az oktatás eszközeivel a társadalmi inklúzió elérése.

AZ IMPLEMENTÁCIÓ KÉRDÉSEI

Egy témához kapcsolódó nemzetközi online workshopon a résztvevők rákérdeztek a tanárok új rendszerhez való adaptálására, az implementáció során tapasztalt esetleges nehézségekre. A kérdésekre azt a választ kapták, hogy *„Csinálni kell, és akkor látszik, hogy a rendszer működik, és ez az, ami megnyugtatja a tanárokat. Ha mindig csak készülünk és soha nem kezdjük el, akkor egészen biztosan nem tudjuk megvalósítani, amit szeretnénk.”*¹⁰

Ez azonban – természetesen – nem a teljes igazság: az implementációt komoly monitorozás, tényekre alapozott elemző munka kíséri, ami felszínre hozza

a folyamatban keletkező nehézségeket. Egy pedagógusszakmai szervezet friss kutatása például arra mutatott rá, hogy a tanári alapképzés és továbbképzés kínálata a sajátos nevelési igények témakörében szűkös, s ennek az egyik oka az lehet, hogy a speciális oktatás visszaszorulása korlátozza és elbátortalanítja a képzőhelyeket ebben a témában. A trend különösen azért jelent problémát, mert a komprehenzív inklúziós modellben – a szegregált formához viszonyítva –, a speciális képzettség iránti igény épp hogy nagyobb, semmint kisebb.

alapvető célként fogalmazódik meg az oktatás eszközeivel a társadalmi inklúzió elérése

¹⁰ Sajnos a témához kapcsolódó angol nyelvű felvétel nem hozzáférhető, a következő portugál webinárium azonban éppen az idézett előadó, David Rodrigues közreműködésével és hasonló címmel zajlott. WEBINAR – „Educação Inclusiva: construir o avião durante o voo” (Inclusive education: building the airplane while flying). <https://www.youtube.com/watch?v=V9XB2qpdhRQ>

Nehezen képzelhető el, hogy az általános felkészültségű tanárok – speciális képzés nélkül – meg tudnak majd birkózni az SNI tanulókra jellemző sokszínűséggel (Lopes és Oliveira, 2021).

Vagyis az SNI fogalma a szakmai gondolkodásban tovább él; egy másik közelmúltbeli tanulmány éppen arra világít rá, hogy nincs szakmai egyetértés annak a lépésnek a megítélésében, hogy hivatalosan törölték a pedagógiai szótárból a *sajátos nevelési igény* fogalmát. Vannak, akik úgy vélik, ez azzal a veszéllyel járhat, hogy bizonyos problémákról egyszerűen „elfeledkeznek”. Az egyik pedagógus szakszervezet (Federação Nacional da Educação, FNE) ezért az SNI fogalomhoz való visszatérést javasolja – annak érdekében, hogy azonosítani tudják a gyerekek közötti különbségeket, és megfelelően tudjanak reagálni a tanulók eltérő szükségleteire (Alves, Pinto és Pinto, 2020). Látható tehát, hogy – habár az új szabályozás által kínált új fogalmi és intézményrendszer lehetővé teszi a törvény közvetlen végrehajtását – a korábbi fogalmi- és gondolatrendszerek tovább élnek és keresik a helyüket az új körülmények között.

AZ INKLÚZIÓ HAZAI SZABÁLYOZÁSÁRÓL

A fentiek tükrében tanulságos lehet a magyarországi szabályozás néhány jellemzőjét kiemelni.

Az inkluzív oktatás hazai jogi szabályozása ellentmondásos. Az inkluzív keret adott, hiszen a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény szerves

A nemzeti köznevelésről szóló, jelenleg hatályos, 2011. évi XCX. törvény szövegében nem szerepel az inkluzív, illetve inklúzió kifejezés, sem az ebben az értelemben használt befogadó vagy befogadás szó

módon beillesztette a fogyatékossgal élő gyermekek oktatását a közoktatás rendszerébe. Szabályozta, és eljárási garanciákkal, illetve az együtt neveléshez rendelt forrásokkal támogatta az oktatási integrációt. Ez a keret ugyanakkor nem adott

sem tartalmi, sem módszertani biztosítékot arra, hogy olyan oktatási formák jöjjenek létre, amelyek megfelelő módon kezelik a tanulók sokféleségét, és reflektálni tudnak az egyéni szükségletekre (ahogy fentebb, a portugál törvény módszertanig nyúló szabályozásánál láttuk). A nemzeti köznevelésről szóló, jelenleg hatályos, 2011. évi XCX. törvény nem lépett tovább ebben a tekintetben. Szövegében nem szerepel az *inkluzív*, illetve *inklúzió* kifejezés, sem az ebben az értelemben használt *befogadó* vagy *befogadás* szó. A sajátos nevelési igényű tanulók oktatására vonatkozó, 47. § kizárólag a szükséges gyógypedagógusok alkalmazásával foglalkozik, az SNI tanulók oktatásában résztvevő többségi pedagógusok felkészültségére és tevékenységére vonatkozóan nem fogalmaz meg elvárásokat, és ilyen elvárások a tanárok kötelezettségeit taglaló paragrafusban sem szerepelnek. A törvény szövege mindössze egy helyen tartalmazza a *différenciálás* kifejezést – ám ott is éppen az inklúzió ethoszával ellentétes értelemben, homogén kiscsoportokkal folytatott elkülönített tevékenységre vonatkoztatva:

Az általános iskola és a középfokú iskola köteles megszervezni a tanuló heti kötelező óraszámát és az osztályok engedélyezett heti időkeret-különbözete terhére a tehetség kibontakoztatására, a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására, a be-

illeszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók számára, továbbá az első-negyedik évfolyamra járó tanulók eredményes felkészítésére szolgáló, differenciált fejlesztést biztosító egy-három fős foglalkozásokat... [27. § (5)]

A pedagógus kötelessége ezzel összefüggésben, hogy „a különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel egyénileg foglalkozzon, szükség szerint együttműködjön gyógypedagógussal, konduktorral vagy a nevelést, oktatást segítő más szakemberekkel, a hátrányos helyzetű gyermek, tanuló felzárkózását elősegítse” [62. § (1) b].

Ezek a rendelkezések a magyar oktatási rendszert jellemző *deficitszemléletet* és a *felzárkóztatás* kultúráját képezik le, amelyben a többségtől való eltérés *leszakadásként*, az érintett tanulókkal való foglalkozás pedig curriculumon kívüli feladatként értelmeződik. A szabályozás *ehhez* biztosít keretet, s így, miközben reflektál a speciális szükségletekre, valójában akadályozza az inklúziós kezdeményezések megfelelő mozgásterének kialakítását, a differenciáló pedagógiai kultúra megerősödését – hiszen ezek helyett deficit-szemléletű, szegregáló beavatkozásokat ír elő.

Portugáliában, ahogy láttuk, a tanulóknak nyújtott ellátás nem diagnózis-, hanem szükségletközpontú. Az iskola azonosítja a tanulók szükségleteit, és helyben, a multidiszciplináris teamben (gyógypedagógus részvételével) döntenek a tanuló támogatásáról, a rendelkezésre álló erőforrások felhasználásáról. Magyarországon ezzel szemben az intézményeknek csak végrehajtási jogosítványuk van. A támogató rendszerek a fogyatékos gyermekek esetében konkrét diagnózishoz és SNI besoroláshoz, a hátrányos helyzetű (HH, HHH)

tanulók esetében pedig a gyermekvédelmi törvényben normatív módon megfogalmazott feltételekhez kapcsolódnak.

A magyar iskolában a szükségletekre helyben reflektáló foglalkozásokra osztályonként mindössze heti 1 órát biztosít a hatályos törvény [27. § (5)]. Ha a pedagógus ennél több időt szeretne fordítani az inklúziót támogató tevékenységekre, akkor azt az osztály teljes órakeretéből kell kigazdálkodnia. Más szavakkal ez azt jelenti, hogy a fejlesztő és gazdagító tevékenységek egymással és a tanítási tartalommal is vetélkednek a rendelkezésre álló, rendkívül szűkös erőforrásokért.

Adott körülmények között fontos garanciát jelent – hiszen a gyerek megfelelő ellátását biztosítja –, azonban a teljes inklúziótól való beláthatatlan távolságot is kifejezi az a rendelkezés, hogy azok az iskolák integrálhatnak SNI tanulókat, melyek alapító okiratában az adott fogyatékoság ellátása mint tevékenység szerepel. Mindez nagyon távol áll egy olyan intézményrendszertől, melynek minden iskolája elmondhatja magáról, hogy *All means all...*

ÖSSZEGZÉS

Portugália inkluzív oktatással kapcsolatos politikája és gyakorlata ráirányítja a figyelmünket arra, hogy egy befogadó oktatási rendszer megvalósítása olyan jelentős szemléleti és intézményi átalakítással jár, ami nem lehetséges felülről érkező akarat és koncepció nélkül. Ugyanakkor a megvalósításhoz az egész rendszert átható értékálap – inklúziós szemlélet – is szükséges, aminek a kialakulásáért, megerősödéséért a helyi közösségek is sokat

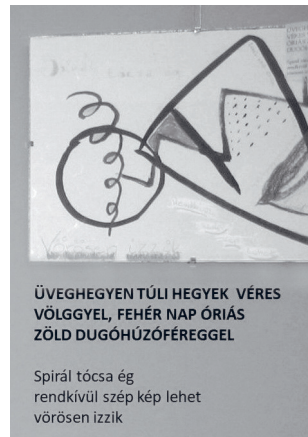
a teljes inklúziótól való beláthatatlan távolságot is kifejezi

tudnak tenni. A portugál kollégák azt vallják: *csinálni kell*. De ahogy látjuk, ők már igen régóta csinálták, amikor végül eljutottak a rendszer egészét érintő egységes

szabályozásig. A hazai gyakorlat és jogszabályok tükrében mi (még) nagyon messze vagyunk ettől. Ezért, ha komolyan gondoljuk, itt az ideje elkezdni.

IRODALOM

- Alves, I., Paula Pinto, C. és Pinto, T. J. (2020): Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. Letöltés: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09504-y> (2021. 06. 23.)
- Bajomi Iván, Berkovits Balázs, Eröss Gábor és Imre Anna (2003): Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai ötéurópai országban. *Educatio*, **12**. 4. sz.
- Decree-Law no 54/2008, July 6. Letöltés: https://allmeansall.org.au/wp-content/uploads/2018/08/DL-54_2018_EN-Version.pdf (2021. 10. 29.)
- Imre Anna (2014): *A korai iskolaelhagyással összefüggő oktatáspolitikák: Portugália*. Budapest, QALL projekt.
- Lopes, J. L. és Oliveira, C. R. (2021): Inclusive Education in Portugal: Teachers' Professional Development, Working Conditions, and Instructional Efficacy. Letöltés: <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/4/169/pdf> (2021. 06. 23.)
- Matthews, P., Klaver, E., Lannert, J., Conluain, G. Ó. és Ventura, A. (2008): *Policy measures implemented in the first cycle of compulsory education in Portugal*. Office for Education Statistics and Planning, Lisboa.



*Szakképzős diákok körbeadós módszerrel készült közös kép-haiku-alkotásai
(Belvárosi Tanoda, 'Vékonyan sétál' kiállítás, 2005)*