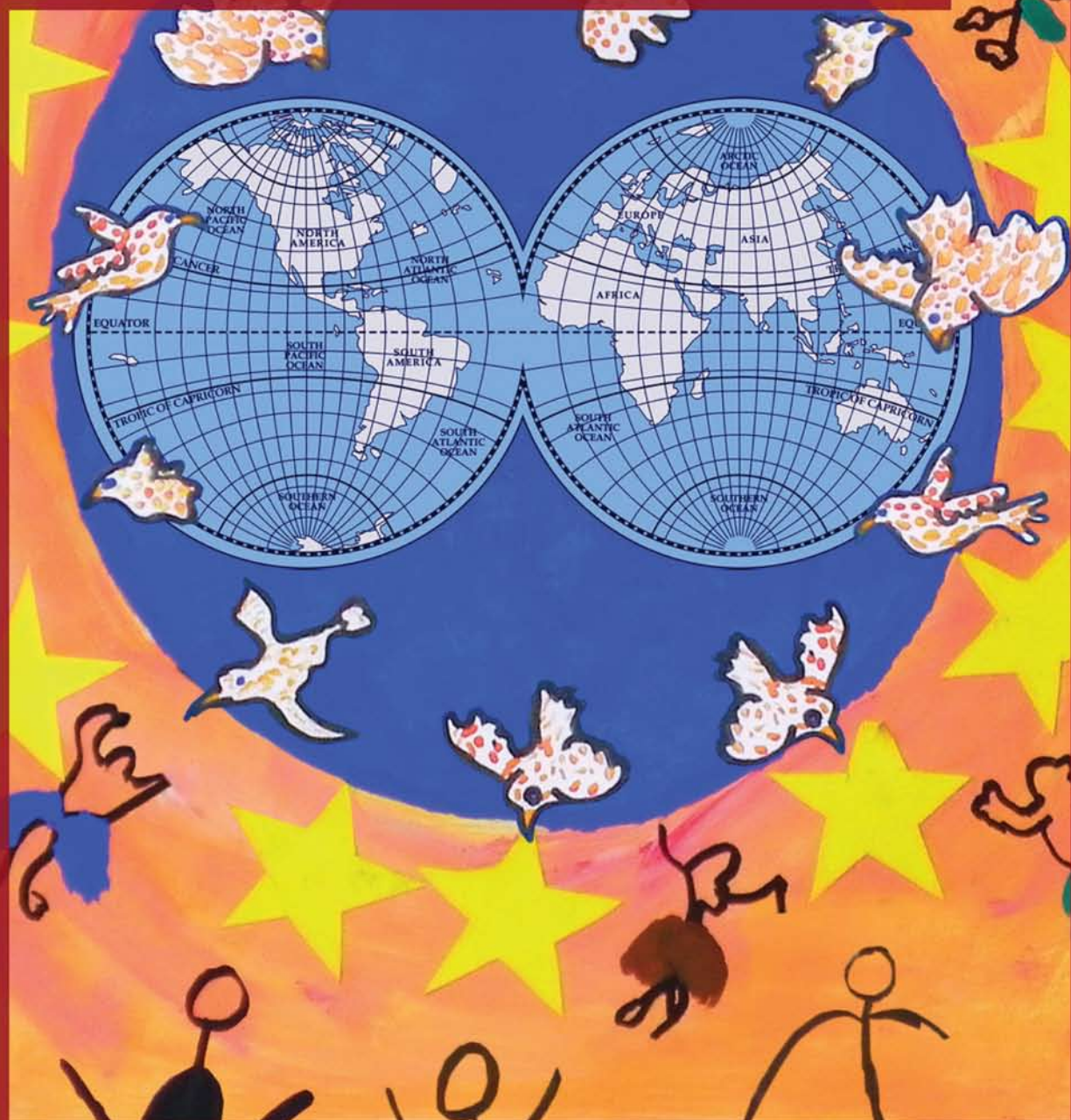


Multikulturális sokszínűség és a sajátos nevelési igényű oktatás



MULTIKULTURÁLIS SOKSZÍNŰSÉG ÉS A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ OKTATÁS

ÖSSZEFOGLALÓ JELENTÉS

**Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók
Oktatásának Fejlesztéséért**



Az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért független és önmaga által irányított szervezet, amelyet a tagországok, illetve az európai intézmények (Bizottság és Parlament) támogatnak.

Azok az egyéni vélemények, amelyek megjelennek ebben a dokumentumban, nem tükrözik feltétlenül sem az Ügynökség, sem a tagországok, sem a Bizottság hivatalos álláspontját. A Bizottság a dokumentumban megjelenő információk felhasználásáért nem vonható felelősségre.

A jelentést szerkesztette Axelle Grünberg, Mary Kyriazopoulou és Victoria Soriano az Ügynökség részéről, az Ügynökség képviselőtestületi tagjainak, a nemzeti koordinátoroknak valamint az egyes országok által küldött szakértőknek hozzájárulása alapján. A fentiek elérhetőségét megtalálják a jelentés végén közzétett listában.

A jelentés előkészítésében nyújtott kiváló segítségéért kiemelt elismerés illeti Trinidad Riverát (a Sajátos Nevelési Igényű Oktatás és Iskolák Nemzeti Ügynökségének tanácsadóját).

E dokumentumból kivonat készíthető és megjelentethető, feltéve, ha a forrást a közreadó egyértelműen, a következőképpen megjelöli: European Agency for Development in Special Needs Education 2009. *Multikulturális sokszínűség és a sajátos nevelési igényű oktatás*, Odense, Dánia: European Agency for Development in Special Needs Education.

A jelentés elektronikus változata 21 nyelven hozzáférhető az Ügynökség honlapján: www.european-agency.org

A jelentésnek ez a lefordított változata az Ügynökség eredeti angol nyelvű kézírata alapján készült az érintett tagországban.

A borító lapon: Pascal Souvais, Ecole d'Enseignement Secondaire de la Communauté Française munkájából készült kollázs, Verviers, Belgium.

ISBN: 978-87-92387-63-9 (Elektronikus) ISBN: 978-87-92387-43-1 (Nyomtatott)

© European Agency for Development in Special Needs Education 2009

Titkárság
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Dánia
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Brüsszeli Iroda:
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels Belgium
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

Ennek a dokumentumnak a megjelenését az Európai Bizottság Oktatási és Kulturális Igazgatósága támogatta:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm



TARTALOMJEGYZÉK

ELŐSZÓ	5
BEVEZETÉS	7
1. A KUTATÁS ALAPJÁN KIALAKULT ELMÉLET ALAPJAI	13
1.1 Helyzet európai szinten	13
1.2 Ellentmondások és viták	16
1.2.1 Célpopuláció	16
1.2.2 A rendelkezésre álló adatok	17
1.2.3 Oktatási intézkedések	18
1.3 Az elemzett kutatásokból adódó kulcsfontosságú közös megállapítások	19
1.3.1 A rendelkezésre álló adatok	19
1.3.2 Oktatási szolgáltatás, ellátás	22
1.3.3 Támogató intézkedések	23
1.3.4 Értékelés	26
2. ORSZÁGONKÉNT KAPOTT INFORMÁCIÓ	29
2.1 Célpopuláció	29
2.2 Az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók adatai	33
2.3 Oktatási ellátás, szolgáltatások	37
2.3.1 A bevándorlói háttérrel rendelkező tanulóknak nyújtott ellátás	38
2.3.2 A bevándorlói háttérrel rendelkező fogyatékkal élő/SNI-tanulók ellátása	40
2.3.3 Felelős szolgáltatások	41
2.3.4 Együttműködés a különböző szolgálatok között	43
2.3.5 A szülők bevonása és informálása	43
2.3.6 A szolgáltatások finanszírozása	45
2.4 Támogatási intézkedések	47
2.4.1 Az iskolák/tanárok előtt álló fő kihívások	47
2.4.2 Az érintettek hozzáállása	50
2.4.3 A támogatási intézkedések pozitív eredményei	52
2.4.4 A multikulturális osztály keretei között kialakuló befogadó tanulási környezet sikertényezői	54



2.5	Értékelés	55
3.	A GYAKORLATI ELEMZÉS ÖSSZEFOGLALÓ EREDMÉNYEI	61
3.1	A meglátogatott helyszínek bemutatása és főbb jellemzői	62
3.1.1	<i>Malmö (Svédország)</i>	62
3.1.2	<i>Athén (Görögország)</i>	64
3.1.3	<i>Párizs (Franciaország)</i>	66
3.1.4	<i>Brüsszel (Belgium)</i>	68
3.1.5	<i>Amszterdam (Hollandia)</i>	70
3.1.6	<i>Varsó (Lengyelország)</i>	73
3.2	Általános megjegyzések	75
3.2.1	<i>Célpopuláció</i>	75
3.2.2	<i>Meglévő adatok</i>	76
3.2.3	<i>Oktatási ellátás</i>	76
3.2.4	<i>Támogatási intézkedések</i>	78
3.2.5	<i>Értékelés</i>	79
4.	KÖVETKEZTETÉSEK ÉS AJÁNLÁSOK	81
4.1	Meglévő adatok	81
4.2	Oktatási ellátás	82
4.3	Támogatási intézkedések	84
4.4	Értékelés	86
	REFERENCIÁK	88
	HOZZÁJÁRULÓK	92
	A meglátogatott helyszínek, nevek és elérhetőségek	95



ELŐSZÓ

A jelentés összegzi az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért (a továbbiakban: az Ügynökség) által irányított elemzés fő eredményeit. Az elemzés a sajátos nevelési igény és a migráció témakörére koncentrált – mindkettő kiemelt területnek számít az Ügynökség tagországáiban.

Az Ügynökség tevékenységében részt vevő országok oktatási minisztériumainak képviselői 2005-ben kifejezték érdeklődésüket egy olyan vizsgálat iránt, amely feltárja ezt az érzékeny területet, s amelynek középpontjában az áll, hogyan lehet teljesíteni a különböző kultúrákból érkező tanulók sajátos nevelési igényeit, akik ráadásul nagyon gyakran más nyelvet használnak, mint a fogadó országé.

Összesen 25 ország vett részt az elemzésben – Ausztria, Belgium (flamand és francia ajkú közösség), Ciprus, a Cseh Köztársaság, Dánia, az Egyesült Királyság (Anglia), Észtország, Finnország, Franciaország, Görögország, Hollandia, Izland, Lengyelország, Lettország, Litvánia, Luxemburg, Magyarország, Málta, Németország, Norvégia, Olaszország, Portugália, Spanyolország, Svájc (francia és német ajkú közösség) valamint Svédország.

Országoként egy vagy két szakértőt jelöltek az elemzésben való részvételre. Az ő szakértelmük és hozzáértésük nélkül az elemzés elvégzése nem lett volna lehetséges. Valamennyien nagyon értékes helyi és/vagy országos szintű információval szolgáltak, és gondolataikkal hozzájárultak a végső eredmény kialakításához. A szakértők elérhetősége megtalálható e jelentés végén, valamint a projekt weboldalán is. A szakértők és az Ügynökség képviselőtestületének tagjai valamint a nemzeti koordinátorok által adott hozzájárulásokat egyaránt nagyra értékeljük. Valamennyiük hozzájárulása biztosította az Ügynökség projektjének sikerét.

Ez az összegző jelentés bemutatja a projekt fő megállapításait. A jelentés a résztvevő országok által készített országjelentésekben foglalt információn, valamint gyakorlati elemzésen alapszik.



A jelentésben található információ hozzáférhető a Multikulturális sokszínűség és a sajátos nevelési igények projekt weboldalán:
<http://www.european-agency.org/agency-projects/>

Cor J.W. Meijer

Igazgató
Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának
Fejlesztéséért



BEVEZETÉS

A jelentés összegzi az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért által végzett elemzés eredményeit, amelyet a sajátos nevelési igény oktatása és a migráció témájában folytattak a tagországok képviselőinek kérésére. Az Ügynökség képviselői információt kértek az egyes országoktól e kettős téma kombinált hatásairól. Az Ügynökség az elemzés eredményeként megfogalmazott konkrét ajánlásokat is kért.

A sajátos nevelési igényűek oktatása kifejezés a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulóknak nyújtott ellátásra utal. Az UNESCO (1994) a sajátos nevelési igényt a befogadó nevelés keretében határozza meg, mint olyan oktatási típusú beavatkozást és támogatást, amely a sajátos nevelési igények kielégítésére szolgál. A kifejezés a korábbi „sajátos nevelés” kifejezést váltotta fel.

A migráció érzékeny téma, amelyhez negatív mögöttes jelentés is kapcsolódhat. Migrációs mozgások mindig is jellemezték az európai társadalmat – főleg gazdasági okokból kifolyólag, amikor az állampolgárok jobb életkörülményeket és munkafeltételeket kerestek. Az utóbbi időben az emigrációnak új formája alakult ki, amelynek okai között a különböző politikai konfliktusok és háborúk szerepelnek. A jelek szerint azonban az európai társadalmak nem tekintenek mindig a más kulturális háttérből érkező népcsoportokra úgy, mint az ő társadalmuk vagy oktatási rendszerük „gazdagodásának” forrására. A különbözőségeket inkább kihívásnak tekintik.

Ez az oka annak, hogy a legfontosabb európai és nemzetközi szervezetek kiemelten foglalkoztak ezzel a kérdéssel, és bíztatták a nemzeti hatóságokat, hogy támogassák, és nyújtsanak magas szintű oktatást valamennyi tanulónak, tekintet nélkül származásukra és kulturális helyzetükre. Az UNESCO (1994) világosan leszögezte: „az iskoláknak minden gyermeket be kell fogadniuk, függetlenül fizikai, értelmi, szociális, érzelmi, nyelvi vagy egyéb állapotától. Mindez vonatkozik a hátrányos helyzetű illetve tehetséges gyermekekre, utcán felnövő vagy dolgozó, távoli, elzárt vagy nomád közösségből származókra, illetve azokra is, akik nyelvi, etnikai vagy kulturális kisebbségből, vagy más elmaradott- vagy peremterületekről illetve hátrányos helyzetben lévő közösségekből származnak” (6. o.).




Az Európa Tanács 2006 és 2015 közötti időszakra szóló Akcióterve azt az ajánlást is megfogalmazza, hogy „A kisebbségi csoportokhoz, migránsokhoz és menekültekhez tartozó fogyatékos emberek többszörösen hátrányos helyzetbe kerülhetnek egyrészt a diszkrimináció miatt, másrészt amiatt, hogy nem ismerik a rendelkezésre álló közszolgáltatásokat. A tagállamoknak biztosítani kell, hogy a fogyatékos emberek számára nyújtott támogatás során figyelembe veszik nyelvi és kulturális hátterüket, valamint a kisebbségi csoportok sajátos szükségleteit (4.6 számú Függelék. 32. o.).

Az ENSZ Fogyatékosággal Élő Személyek Jogairól Szóló Egyezménye kimondja, hogy a fogyatékosággal élő személyek másokkal azonos alapon jogosultak sajátos kulturális és nyelvi identitásuk elismerésére és támogatására (30. Cikk, 2008).

A „bevándorló” kifejezést országonként eltérő módon definiálják. A különbségek nemzeti helyzeteknek a szóban forgó népességhez való viszonyát tükrözi. A definíciók emellett illeszkednek az országok történelméhez, továbbá politikai és gazdasági helyzetéhez. Az egyes országokban általában a „bevándorlók” vagy a „külföldiek” kifejezéseket használják, a tanulók vagy szülei születési helyének, vagy az otthon használt elsőszámú nyelvnek megfelelően – s ez a nyelv esetenként eltér a befogadó ország hivatalos nyelvétől.

Az OECD (2006) és az Eurydice (2004) a „bevándorló tanulók” kifejezést használja, és „külföldi tanulók” kifejezéssel utal azokra a tanulókra, akik a befogadó országon kívül születtek, illetve „első generációs tanulók” kifejezéssel illeti azokat, akiknek szülei még a befogadó országon kívül születtek. A „második generációs tanulók” kifejezés azoknak felel meg, akik már már a befogadó országban születtek, de szülei születési helye egy másik országban van. A harmadik vagy negyedik generációs tanulók „bennszülöttnek” számítanak: lehet, hogy már az állandó lakóhelyük szerinti ország állampolgárai, a befogadó országban születtek, és legalább egyik szülőjük szintén a befogadó országban született. A régebbi bevándorlási tradícióval rendelkező országokban a harmadik vagy még korábbi generációs migránsokat már nem is tekintik bevándorló tanulóknak, hanem inkább olyanoknak, akiknek különböző etnikai háttere van, valamilyen kisebbségi csoportozhoz tartoznak, vagy etnikai kisebbségi csoportokból jönnek.



Fontos megjegyezni, hogy az Ügynökség által irányított elemzés nem foglalkozott külön a migráns háttérű tanulókkal kapcsolatos általános oktatási kérdésekkel, hanem kizárólag az SNI-tanulók és a migráns háttérből érkező tanulókkal kapcsolatos oktatási kérdésekre összpontosított. Az elemzés fő célja annak vizsgálata volt, hogy hogyan reagáljunk a lehető leghatékonyabban a különböző kulturális háttérrel rendelkező SNI-tanulók oktatási igényeire, akik egyes esetekben a befogadó országétól eltérő nyelvet beszélnek.

E kettős megfontolás az alábbi kulcsproblémákra vetett fényt:

- a) Milyen mértékben tekinthetők a nyelvi problémák egyidejűleg tanulási problémáknak is;
- b) Hogyan kell értékelní a migráns háttérből érkező tanulók képességeit és igényeit;
- c) Hogyan lehet a leghatékonyabb módon segíteni a tanárokat és a családokat.

Az elemzés céljából a felkért projektszakértők csoportja a következő tanulókat jelölte meg a projekt célcsoportjaként:

- A fogyatékkal élők/sajátos nevelési igényűek minden csoportját;
- Azokat, akik „bevándorlóknak” számítanak abban az értelemben, hogy:
 - i) első, második vagy harmadik generációs migránsok;
 - ii) a tartózkodási helyük szerinti ország nyelvétől eltérő, vagy esetleg csak ahhoz hasonló nyelvet beszélnek;
 - iii) rendelkeznek/nem rendelkeznek a befogadó ország állampolgárságával;
 - iv) alacsony oktatási és/vagy gazdasági háttérrel rendelkeznek/nem rendelkeznek a befogadó ország viszonylatában;
- Akik a befogadó országétól eltérő kulturális háttérrel rendelkeznek.

Az elemzés során a „bevándorló” kifejezés tisztázásának igénye egyre nyilvánvalóbbá vált. Egy ilyen meghatározásnak figyelembe kellett vennie a szóban forgó teljes iskolai populációt, azaz, az újonnan érkezett tanulókat (akik megfelelnek a „bevándorló” kifejezés kritériumainak), de azokat is, akik már az adott ország állampolgárai, de különböző etnikai kisebbségi csoportokhoz tartoznak. Ennek



következtében az elemzés célcsoportja azokat a sajátos nevelési igényű tanulókat jelentette, akik bevándorlók vagy etnikai kisebbségi csoportokhoz tartoznak. A dokumentumban használt „bevándorló háttér” kifejezés ezt az előzőekben körülírt célcsoportot fedi.

Az egyes országok közötti különbségek ellenére az elemzés öt központi területre kívánta felhívni a figyelmet. Ezeket a területeket a bevándorló háttér és az SNI kettős jellemzőjét mutató tanulókra vonatkozóan központi jelentőségűnek tartották az információ összegyűjtése és az azt követő gyakorlati elemzés szempontjából:

1. Az egyes országok szintjén meghatározott célpopuláció;
2. Helyi (és/vagy országos) szinten fellelhető adatok;
3. A tanulóknak és a családoknak nyújtott oktatási szolgáltatások;
4. Támogatási intézkedések;
5. Értékelési eszközök annak kezdeti azonosítására, hogy milyen igényei és képességei vannak a sajátos nevelési igényű és bevándorló háttérrel rendelkező tanulóknak.

A témával kapcsolatban meglévő adatok hiánya olyan fontos kihívás volt, amellyel szembe kellett nézni az elemzés során. Feltételezhető, hogy a korlátozott vagy semmilyen mértékben rendelkezésre nem álló adatok pusztán ténye pozitív eredmény, és annak következménye, hogy az adott ország oktatási rendszerében megkülönböztetésmentes politika van érvényben ezen a területen.

Úgy véljük, hogy az Ügynökség projektje olyan információgyűjtést eredményezett, amely elvezet a következő fejezetekben bemutatott tények finomabb újragondolásához.

Az átfogó projektelemezés egy több lépésből álló folyamat eredménye:

- Megtörtént a projekt témájára vonatkozó tanulmányok és publikált kutatási eredmények előbbiekben azonosított öt fő terület alapján való szintetizálása. Az 1. fejezet tartalmazza e fő szakirodalom áttekintését.
- A projektszakértőkkel közösen egy kérdőív készült, hogy a szakértők összegyűjthessék a helyi szinten fellelhető alapszintű információkat az előbb említett öt terület vonatkozásában. Az országos szintű információ összegyűjtésére egy szabadon választható, ennél



átfogóbb kérdőív is készült. A szakértők a kérdőívekre adott válaszok alapján helyi/országos beszámolókat készítettek. E beszámolók aztán a 2. fejezetben bemutatott globális szintézisnek szolgáltak alapul.

- A kérdőív öt kulcsterülete volt egyben az alapja a projekt során elvégzett gyakorlati elemzésnek is. Hat helyszínt jelöltek ki a szakértők, ahol azt vizsgálták, hogy a bevándorlással vagy az újonnan érkező tanulók kezelésével kapcsolatosan régebbi hagyományokkal rendelkező országokban hogyan folyik az oktatás. Ennek a gyakorlati elemzésnek az eredményeit ismerteti a 3. fejezet.

- A kutatás, az országjelentések eredményeit és a gyakorlati példákat az Ügynökség projekt-csoportja összegezte, s ez az anyag került a projektszakértők csoportjával folytatott megbeszélések középpontjába. E közös gondolkodás alapján született ajánlásokat, valamint a fő következtetéseket tartalmazza a „Következtetések és ajánlások” című 4. fejezet.



1. A KUTATÁS ALAPJÁN KIALAKULT ELMÉLET ALAPJAI

1.1 Helyzet európai szinten

E fejezet célja az, hogy összegezze az egyes európai tanulmányok, elemzések és kutatási eredmények alapján az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók oktatásával kapcsolatos fő elemeket, a bevezetőben már vázolt öt fő területre (definíció, adatok, oktatási szolgáltatások, támogató intézkedések és értékelési eljárások) különös hangsúlyt fektetve. Az elemzésben figyelembe vett európai, nemzetközi és nemzeti dokumentumok hozzáférhetők az Ügynökség e tematikus projektnek szánt weblapján: www.european-agency.org/agency-projects

A szakirodalom áttekintéséhez használt módszer az volt, hogy szisztematikusan felkutattuk a különböző adatbázisokat (mint például az ERIC, az EBSCO Academic Search Elite, a Google Scholar, a Libris és hasonlókat), emellett összegyűjtöttük azokat a nyomtatott publikációkat is, amelyek említik vagy összpontosítanak a bevándorlói háttérrel rendelkező SNI-tanulók oktatására. Az információs és kommunikációs technikák információtovábbításra történő fokozott használatának köszönhetően kiterjedt internetkutatás is végbement. Ez azt célozta, hogy felkutassuk a fontos website-okat, on-line kivonatokat, jelentéseket és disszertációkat, amelyek vizsgálják vagy legalább utalnak az SNI- és a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók közötti összefüggésekre.

Az elemzés érdekében a kutatás elsősorban az Európában végzett kutatásokra és munkára koncentrált, hiszen ez a földrajzilag körülhatárolt terület volt az ügynökségi projekt középpontjában. Mindazonáltal fontos munka folyik Európán kívül is, és az amerikai és kanadai forrásmunkákat (például ilyenek a következők: AMEIPH, 1998 és 2001; National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education, 2002; Losen és Orfield, 2002) is természetesen figyelembe vettük.

Az egyéni kutatók által, vagy országos vagy helyi keretben végzett elemzések mellett figyelmet szenteltünk az európai érdekeltségű nemzetközi szervezetek által kiadott jelentéseknek és felméréseknek is, mint például az Európai Bizottság, a European Monitoring Centre against Racism and Xenophobia (újabbban European Agency for



Fundamental Rights), az Eurydice vagy olyan szélesebb földrajzi egységet átfogó intézmények, mint az OECD vagy az UNESCO.

15 évre visszamenőleg tett megállapításokat és kutatási eredményeket is figyelembe vettünk: e széles időskála szükségesnek és indokoltnak tűnt a téma igen speciális jellege és a rendelkezésre álló szakirodalom korlátozott mértéke miatt.

Mielőtt belefognánk az Ügynökség projektje számára meghatározott öt kulcsterülettel összefüggő korábbi munkák elemzése során kiemelkedő megállapítások részleteibe, érdemes vázolni az elemzés kontextusát képező fontos tényezőket.

A legtöbb európai ország jelentős bevándorlási hullámokkal kell, hogy szembenézzon, és egyes országokban ez a trend hosszú tradíciókra tekint vissza. Más országokban viszont a bevándorlás új jelenség, s Európa egyes részeiben, ahol korábban a kivándorlás volt jellemző, most az országok azt tapasztalják, hogy idegen ajkú népek telepednek le határaikon belül. Egy migrációval foglalkozó, közelmúltban megjelent OECD tanulmány (2006) kiemeli, hogy a bevándorlás mértéke „valószínűleg” jelentős marad, sőt egyes európai országokban fokozódni is fog. Ezek a sokarcú demográfiai változások módosították az európai népesség identitását: az európai társadalom egyre inkább multikulturálissá válik.

Ez a sokféleség tükröződik a jelenlegi európai iskolai populációban is. Az iskolák sokféle etnikai eredetű tanulókat vesznek fel, akik jelenlegi tartózkodási országuktól eltérő országból származnak, vagy szüleik külföldön születtek. Kultúrájuk, és esetenként nyelvük is eltér annak a befogadó országnak a kultúrájától és nyelvétől, ahol oktatásban részesülnek.

Az oktatási rendszereknek és a helyi jogalkotásnak fontos szerepe van a bevándorló háttérrel rendelkező népesség befogadó országba történő integrációjában. Az Európai Bizottság migrációval foglalkozó Zöld Könyve (2008) kiemeli, hogy: „A migráns gyerekek nagy arányú jelenléte az iskolákban az oktatási rendszerek számára jelentős következményekkel jár. Az iskoláknak alkalmazkodniuk kell az új helyzethez, és a migráns gyerekek sajátos szükségleteit be kell építeniük a magas színvonalú és méltányos oktatásra összpontosító, hagyományos célkitűzéseikbe. ... Az iskoláknak vezető szerepet kell játszaniuk a befogadó társadalom kialakításában, mivel az oktatás a legfőbb alkalom és lehetőség a migráns és a fogadó közösségekből



jött fiatalok számára, hogy megtanulják megismerni és tiszteletben tartani egymást. ... A nyelvi és kulturális sokféleség felbecsülhetetlen erőforrás az iskolák számára” (3. oldal). Az oktatáspolitikusok számára nagy gondot jelent, hogyan kezeljék ezt az új populációt és hogyan elégítsék ki a bevándorlói háttérrel rendelkező diákok igényeit az iskolákban. Ez olyan kihívás, amelynek az oktatási rendszerek szerte Európában most próbálnak megfelelni.

A sajátos nevelési igényű oktatás területén mind a gyakorló szakemberek, mind a kutatók, mind pedig a döntéshozók uniós és nemzeti szinten is egyre nagyobb érdeklődést tanúsítanak az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók helyzete iránt. Azonban annak ellenére, hogy mindegyik európai országot foglalkoztatja, hogy hogyan módosítsa oktatáspolitikáját és gyakorlatát, hogy az figyelembe vegye az iskolai populáció új multikulturális identitását, eddig egyetlen nagyobb ívű tanulmány sem készült, amely elemezné e változás sajátos igényű nevelésre gyakorolt hatását Európában.

Az Ügynökség által végzett tematikus projekt tekinthető az első próbálkozásnak az SNI- és bevándorló háttérrel rendelkező tanulók helyzetének elemzésére az európai iskolákban.

Az ezen a területen már létező szakirodalom feltárja, hogy néhány európai kitekintésű tanulmány már elkészült, amely vagy a sajátos nevelési igényű oktatásra (mint például Meijer, Soriano és Watkins tanulmánya, 2003, 2006; vagy OECD, 2004), vagy a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók oktatásának kérdésére összpontosított (például Eurydice, 2004; OWCD, 2006). Azonban egyik elemzés sem irányult európai léptékben a két téma kombinálására.

A szóban forgó két terület európai szinten történő összekapcsolásával összefüggő munkák referenciái a következők voltak: egy Comenius Action 2 projekt (címe: „A cigányok és a migráns munkások fogyatékkal élő gyermekei körülményeinek fejlődése – az SNI projekt”), amelyet 1996 és 1998 között végeztek, és kilenc ország vizsgálatait tartalmazza; valamint egy szintén Comenius Action 2 projekt (ennek címe: „Tanítási anyagok fogyatékkal élő és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók számára”), amelyet viszont 1999 és 2001 között végeztek el, és három országra terjedt ki, s végül az 1999. június 7–8-án Koppenhágában tartott Európai Konferencia a sajátos nevelési igényű migráns gyermekekről.



Mindezt figyelembe véve teljesen félrevezető lenne arra a következtetésre jutni, hogy az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók potenciálisan kettős oktatási hátrányának vizsgálatával kapcsolatban Európában egyetlen kutatási munka sem született. Néhány fontos tanulmány és elemzés valóban elkészült, de ezek csak a helyi és az országos szintre korlátozódtak.


E fejezet hátralevő része részletesen taglalja azokat a főbb megállapításokat, amelyek e munkák vizsgálata alapján kiemelhetők. Hangsúlyozni kell, hogy az elemzés tudatosan koncentrált a bevándorlás és a sajátos nevelési igényű oktatás kérdésének kombinációját célzó munkákra. Ezért, bár e projekt számára is érdekességgel bír, de a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók iskolai helyzetével kapcsolatban elvégzett és publikált hatalmas mennyiségű kutatási anyagot, ha egyidejűleg nem foglalkozott a sajátos nevelési igény oktatásának kérdésével is, amennyire lehetséges volt, megszürtük.

Mielőtt részletesen foglalkoznánk az Ügynökség projektje keretében áttekintett publikált anyagok általános megállapításaival (ezt tartalmazza a fejezet 1.3-as része), bemutatjuk a szempontokat, ahol bizonyos ellentmondás áll fenn, vagy azokat a kérdéseket, ahol a szakirodalomban egymástól eltérő megközelítéseket és kimeneteket azonosítottunk (ez olvasható az 1.2-es részben). Mindkét most következő alfejezetben az összes bemutatott megállapítás összhangban van a projektelemzés számára azonosított öt kulcsterülettel.

1.2 Ellentmondások és viták

1.2.1 Célpopuláció

Nincs európai szintű egyetértés a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók azonosításához használatos terminológiával kapcsolatban. Egyes elemzések az „etnikai kisebbség” vagy a „kisebbségi etnikai csoportok” kifejezést alkalmazzák (UNESCO, 1993; SIOS, 2004; Lindsay, Pather és Strand, 2006; és Rosenquist, 2007), míg mások a „migránsok” (OECD, 2007), Európai Bizottság, 2008), a „bevándorlók” (OECD, 2006), Eurydice, 2004), a „kétnyelvű tanulók” vagy a „kisebbségi csoportok” (Európa Tanács, 2006) kifejezést használják. Manapság Európában a legtöbb gyermek tartózkodási és iskoláztatási helyén születik. Azonban Európa határai közelében az átmeneti bevándorlók (azok, akik nem biztos, hogy egy európai



országban szeretnének maradni, amely történetesen az első ország, ahol partra szállnak, bár később mégis könnyen előfordulhat, hogy hosszabb ideig maradnak) jelenléte egyre növekvő realitás. Ezért a „migráció” kifejezés bármelyik formájának használata problematikus lehet.

A használt terminológia sokfélesége, illetve az ezzel kapcsolatos általános egyetértés hiánya a migrációval, mint jelenséggel kapcsolatosan eltérő politikai szintű és gyakorlati megközelítéseket tükröz, amelyeket az európai országok követnek. Ezek az eltérések egyben az egyes országok egymástól eltérő történelmi tapasztalataira is rávilágítanak. Ennek az elemzésnek nem az a célja, hogy a definíciók szintjén meglevő különbségeket feltárja. Ehelyett arra koncentrálnunk, hogyan elégítsük ki az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók oktatási igényeit.

1.2.2 A rendelkezésre álló adatok

A projekt szakirodalmi áttekintése feltárta, hogy jelenleg lehetetlen globális és összehasonlítható statisztikai képet adni arról, hogy hány bevándorlói háttérrel rendelkező tanuló van a sajátos nevelési igényű oktatás rendszerében Európában. A kutatások azt tárták fel, hogy alig lehetséges nemzetközi szinten országstatisztikákat összeállítani a migrációról, mert az egyes nemzeti statisztikai rendszerek nincsenek összehangolva egymással.

Mint ahogy Poulain, Perrin és Singleton (2006) kiemeli: „széles körben ismert, hogy a migrációra vonatkozó adatokat nem könnyű összegyűjteni, s az egyes országok adatgyűjtési rendszerei, illetve a migrációs események meghatározására vonatkozó definíciók jelentősen eltérnek egymástól” (77. oldal). Így folytatják: „... statisztikai szempontból egyetlen olyan megfelelő mutatót sem fogadtak el nemzetközi szinten, amely összeszámolná a külföldi vagy bevándorlói háttérrel rendelkező népességet ... Azok az adatok, amelyeket megbízhatónak lehetne elfogadni, nem feltétlenül összehasonlíthatók egymással uniós szinten, az adatforrások, definíciók és alkalmazott fogalmak változatossága miatt” (373. oldal).

Fassmann szerint (in: Pfliegerl, 2004) jelenleg – ellentétben az 1950-es évekkel – a bevándorlás sokkal több embert érint, mint a népesség egy kis részét. A bevándorlási folyamatokkal foglalkozó statisztikákat nagy óvatossággal célszerű kezelni, mert a bevándorlás valódi dimenzióit gyakran alábecsülik. Fassmann



leszögezte, hogy 2002-ben az EU-a áramló pozitív nettó migráció magasabb volt, mint az Egyesült Államoké, pedig az USA-t tekintik leginkább a bevándorlás legfőbb célszországának.

Az Ügynökség által végzett elemzés megpróbál valós helyzetképet adni. Az elsősorban helyi szintről származó adatokat a 2. fejezetben mutatjuk be.

1.2.3 Oktatási intézkedések

A vélemények eltérnek egymástól azzal kapcsolatban, milyen stratégiai eszközökkel lehet javítani a bevándorló háttérrel rendelkező SNI-tanulók számára nyújtott oktatás minőségét.

A jelek szerint az elemzés számára végzett kutatás legnagyobb ellentmondása a tanuló anyanyelvének iskolában elfoglalt helyével és szerepével kapcsolatos. Nincs általános egyetértés abban, hogy hogyan használják a tanulók anyanyelvüket az iskolában: míg egyes kutatók a kétnyelvű oktatás mellett törnek lándzsát, mások úgy érvelnek, hogy a tanulóknak csak a befogadó ország nyelvét kellene használni az iskolában (sőt, időnként még otthon a családban is).

Az előzőkhöz hasonlóan a tanuló anyanyelvének használata az iskolában tekinthető segítségnek a tanuló számára, de egyúttal veszélyt is hordozhat számára, mert kizárhatja az ugyanazt az idegen nyelvet beszélőket azoknak a csoportjából, akik a befogadó ország nyelvét beszélik. Az úgynevezett soknyelvű megközelítés minden tanuló számára (Candelier, 2003; Perregaux, de Goumoens, Jeannot és de Pietro, 2003) új szociális és didaktikai mód arra, hogy minden nyelvet elismerjenek az iskolákban, és hogy minden gyermeket nyitottá tegyenek a sokféleség irányába.

A témával kapcsolatos szakirodalom másik vitaterülete a szakemberek témaprofiljára koncentrál. Egyes kutatások arra a következtetésre jutottak, hogy a szakembereknek nem szükséges túl sokat tudniuk a tanuló vagy családja kulturális háttéréről, hogy megfelelő interakciót alakítsanak ki vele: „Az embernek nem kell mindent tudnia egy másik személy kulturális háttéréről, hogy egy jó beszélgetést folytasson vele és hogy az együttes munka jól menjen ... Nem kell szakértőnek lenni »a kultúrában« vagy a különböző nyelvekben. Inkább arra van szükség, hogy egy másik személlyel és az ő kultúrájával fenntartások nélkül találkozzunk ... az nagyobb súllyal esik latba, ami az embereket összeköti egymással, ami ugyanazt jelenti mindenki számára” (SIOS. 2004, 64. oldal)



Ezzel ellentétben más dokumentumok erőteljesen szorgalmazzák az olyan szakemberek bevonását, akiknek a tanulóval vagy a családjával megegyező etnikai háttere van. „A kétnyelvű gyermekekkel kizárólag olyan szakemberek kell, hogy foglalkozzanak, akik – ha nem is kétnyelvű vagy kétkultúrájú szakemberek, de legalább – megfelelően széles ismeretekkel rendelkeznek a gyermekek kulturális hátterének és nyelvének kulcsfontosságú jellemzőiről” (Report from the European Conference on Migrant Children with Special Educational Needs, Koppenhága, 1999. június, 7. oldal).

Leman (1991) említi a bevándorló közösségből származó tanárok jelenlétét, mint fontos interkulturális tényezőt: ezeknek a tanároknak összekötő és nyelvi közvetítő szerepe lehet az eredeti közösséggel. Verkuyten és Brug (2003) azt is kiemeli, hogy a különböző etnikai háttérrel rendelkező tanárok további perspektívát tudnak adni az iskolának, és modellszerepet is betölthetnek.

E különbségek ellenére az SNI- és bevándorló háttérrel rendelkező tanulók oktatási helyzetével foglalkozó európai szakirodalom számos közös megállapításra és következtetésre jut. Ezeket mutatjuk be a következő részben.

1.3 Az elemzett kutatásokból adódó kulcsfontosságú közös megállapítások

1.3.1 A rendelkezésre álló adatok

Az első kérdés, amelyben az elemzett kutatási eredmények és tanulmányok egyetértenek, az az a tény, hogy eltérés mutatkozik abban, hogy a bevándorló háttérrel rendelkező tanulók milyen arányban jelennek meg a sajátos nevelésben. Egyes helyi és nemzeti kutatások (Leman, 1991; Manco, 2001; Henriot, 1996, Lindsay, Pather és Strand, 2006; Werning, Löser és Urban, 2008) jelentős elfogultságra mutatnak rá a bevándorló háttérrel rendelkező tanulók értékelésében, ami az ő túl- vagy alulreprezentáltságukhoz vezet a sajátos nevelésen belül. A nemzetközi felmérések ugyanezt a trendet erősítik, vagyis „a bevándorló és a kisebbségi csoportok aránytalan módon áramlanak a sajátos nevelési igényekkel foglalkozó intézményekbe” (OECD, 2007, 156. oldal).

Amint a European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia kimutatta, „számos európai uniós tagállamban általános a migráns és az etnikai kisebbséghez tartozó tanulók felülreprezentáltsága a




sajátos nevelési igényű iskolákban ... Ha azt feltételezzük, hogy a fogyatékkal élő tanulók megoszlása hasonló az összes etnikai csoport esetében, a migráns és a kisebbségekhez tartozó tanulók felül-reprezentáltsága ezekben az osztályokban azt jelzi, ezeknek a tanulóknak egy részét helytelenül küldik ilyen osztályba” (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, 2004. 28. oldal). Az Egyesült Államokban elvégzett vizsgálatok megerősítik ezt a trendet. Losen és Orfield (2002) úgy érvel, hogy „mind a szokványos, mind a speciális nevelési igényű osztályokban bevezetett és folytatott nem megfelelő gyakorlat a kisebbségekhez tartozó gyermekek, főleg a feketék körében felülreprezentáltsághoz, helytelen osztályba soroláshoz és különböző egyéb nehézségekhez vezetett” (XV. oldal).

A bevándorló háttérrel rendelkező tanulók sajátos nevelési igényű oktatásban való jelenlétének aránytalanságai leggyakrabban akkor következnek be, amikor intellektuális korlátok és tanulási nehézségek lépnek fel. Ezen aránytalanságok lehetséges okait a szakirodalom leginkább a közvetkező tényezőkkel hozza összefüggésbe: a bevándorló népesség és a kisebbségi etnikai csoportok körében gyakoribb szociális viselkedési problémák; a korai beavatkozás vagy egészségügy hiánya ezekben a csoportokban; a befogadó társadalomban meglévő előítéletek a bevándorló háttérrel rendelkezőkkel szemben; és végül, az ilyen háttérrel rendelkező tanulók szükségleteinek és képességeinek értékelése során felmerülő problémák.

A tanulási nehézségek megkülönböztetése a nyelvi nehézségektől továbbra is probléma. Például „az összes ázsiai csoport és a kínai tanulók alulreprezentáltsága a speciális tanulási nehézségek és az autista spektrum rendellenesség területén arra utal, hogy esetenként nehéz megkülönböztetni a tanulási nehézségeket az angol mint idegen nyelv tanulásának nehézségeitől” (Lindsay, Pather és Strand, 2006, 117. oldal). Továbbá, amint Salameh (2003; 2006) megállapítja, „a kétnyelvűség soha nem okoz nyelvi károsodást. Egy kétnyelvű gyermek, akinek nyelvi károsodása van, korlátozva van mindkét nyelv megértésében és használatában: mind az anyanyelve, mind a befogadó ország nyelve esetében”.

A kutatás arra a tényre is rámutat, hogy a szegénységnek erőteljes hatása van a tanulók sajátos nevelési igényű oktatásban történő elhelyezésében. Összefüggésben azokkal az alacsony szocio-ökonómiai körülményekkel, amelyekben egyes bevándorlók és



etnikai kisebbségek élnek, olyan egészségi problémák adódhatnak, amelyek befolyásolják ezeknek a gyermekeknek a fejlődését. A szegénység tehát egy rizikófaktor bizonyos sajátos nevelési igények későbbi megjelenése vonatkozásában. Ez az alapja a szocio-ökonómiai nélkülözés elméletének, amely azzal érvel, hogy a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók ugyanazokkal a problémákkal kell, hogy szembenézzenek, mint a hasonló szocio-ökonómiai státussal rendelkező „bennszülött” állampolgárok (Nicaise, 2007).

Az előzőkből adódik az a következtetés, hogy a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulóknak a sajátos nevelési igényű oktatásban való aránytalan jelenlétét az a tény magyarázza, hogy az etnikai kisebbségek nagyobb arányban vannak jelen az európai társadalom alacsonyabb szocio-ökonómiai szintjein. Werning, Löser és Urban M megjegyzi (2008), hogy „a bevándorlói háttérrel rendelkező gyermekek és családjuk helyzetét a rendszerből való sokszoros kizártsággént lehet megfogalmazni. Ezeknek a családoknak a kizárása az állampolgárságból és marginalizált lehetőségeik, hogy részt vegyenek a gazdasági rendszer működésében valamint a munkaerőpiaci marginalizálódásuk összekapcsolódik gyermekeiknek az oktatási sikerhez szükséges potenciáljának erőteljes korlátozásával” (51. oldal).

Az ilyen helyzeteket azonban nagyon körültekintően kell elemezni, amint erre rámutat Lindsay, Pather és Strand (2006): „A szocio-ökonómiai hátrányok (szegénység) és a nemi hovatartozás szorosabban összefügg, mint az etnikai hovatartozás általában véve a sajátos nevelési igényekkel és ezen igények bizonyos kategóriáival. Azonban, ha megvizsgáljuk a szocio-ökonómiai hátrányok, a nemi hovatartozás és a korosztály hatásait, továbbra is megmarad a különböző kisebbségi etnikai csoportok felül- és alulreprezentáltsága a fehér brit tanulókhöz képest” (3. oldal).

Ezeknek a tanulóknak az aránytalan reprezentáltsága azt jelezheti, hogy egyes esetekben a mainstream oktatás kudarcot vallott az ő igényeik teljesítése terén. Ez arra indította a kutatókat, hogy megkérdőjelezzék a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók számára a többségi iskolarendszerben nyújtott oktatási szolgáltatások minőségét, s a vonatkozó szakirodalom két részterületet vizsgált különös figyelemmel: egyrészt az értékelő gyakorlatokat, másrészt a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók esetében alkalmazott tanítási módszereket.




A különböző európai országokban ebben a témában végzett elemzések egy további markáns trendet is azonosítanak: az SNI-egyéneket, éppen úgy, mint a bevándorlói háttérrel rendelkező egyéneket a többi ember (szociális munkások, iskolai szakszemélyzet, más tanulók stb.) úgy tekinti, mint csoportjuk reprezentánsait. Más szavakkal kifejezve a jelek szerint az a tendencia érvényesül, hogy a bevándorlói háttérrel rendelkező vagy az SNI-tanulókat azokkal a „csoportokkal” kapcsolatos prekonceptciók alapján kategorizálják és kezelik, amelyekhez tartoznak. Ezek a prekonceptciók elrejtik a valós személyt, s az egyéni tanuló a kollektív csoport jelképévé válik, és ezt a csoportot (az SNI-emberek esetében) a gondoskodással és a támogatással, vagy (a bevándorlók és az etnikai kisebbségek esetében) a kultúrával és a vallással társítják. A tendencia sajnálatos, hiszen az emberek természetesen nem képviselnek egy teljes kultúrát vagy egy teljes csoportot. A „csoporttal” kapcsolatos kategorizálás és prekonceptciók elhomályosítják a szóban forgó valóságos személyt, és ezzel őt is lényegtelennek ítélik, vagyis valóban bekövetkezik a marginalizáció (SIOS, 2004).

1.3.2 Oktatási szolgáltatás, ellátás

A témával kapcsolatos kutatás és publikációk elemzése felveti, hogy a sajátos nevelési igényű oktatásban részt vevő, bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók aránytalan képviselete esetleg azt a tényt is tükrözheti, hogy a többségi osztályokban alkalmazott pedagógiai és tanítási módszerek képtelenek megfelelni e speciális csoport igényeinek.

Az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók helyzetét vizsgáló szakirodalom arra utal, hogy a tanárok nincsenek tudatában, hogy amit tanítanak, az milyen mértékben van beágyazva saját kultúrájukba. Pedig a valóságban a tanulási módszerek és a tanulók attitűdje, viselkedése nagyban eltér egymástól az egyes kultúrákban. Egyes társadalmakban teljesen normális dolog, hogy a tanulók úgy tanulnak, hogy közben folyamatosan interakcióban vannak a tanáraikkal, míg más kultúrákban a gyermekek nem beszélhetnek közvetlenül a felnőttekkel, hanem úgy tanulnak, hogy odafigyelnek, amikor a felnőttek egymás között beszélnek. Ezért a tanároknak célszerű lenne megvilágítaniuk – amilyen mértékben ez csak lehetséges – saját tanítási módszerük és technikájuk kulturális hátterét, és világossá tenniük, mit várnak el a tanulóktól. Ahelyett,



hogy csökkentenék azon feladatok összetettségét, amelyeket a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulóknak adnak (főleg, ha a tanulók nem anyanyelvi beszélői a befogadó ország nyelvének), a tanároknak arra kellene törekedniük, hogy fokozzák az ilyen háttérrel odaérkező tanulók jártasságát az osztályban végbemenő tevékenységekben (Report from the European Conference on Migrant Children with Special Educational Needs, Kopenhága, 1999. június).

1.3.3 Támogató intézkedések

Az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók oktatásával foglalkozó szakirodalom hangsúlyozza a családok fontos szerepét is. Az elemzések feltárják, hogy ezeknek a tanulóknak a családja általában nem veszi igénybe a támogató szolgáltatásokat olyan mértékben, mint megtehetné. Ennek leggyakoribb okaiként, egyebek mellett, a következő tényezőket szokták említeni: a tanuló családja nem beszélni a befogadó ország nyelvét; a tanuló családja nem érti és nem ismeri a szóban forgó rendszer működését, és az ezeknek a lakosoknak nyújtott szolgáltatásokat eléggé, vagy nem volt hozzászokva ahhoz, hogy ezt a fajta támogatást megkapja saját eredeti országában; a tanuló családja tart attól, hogy el fogják küldeni ebből az országból, ha „túlzott igényekkel” lép fel.

Ezért az ilyen tanulók családjának adott átfogó és részletes információ kardinális jelentőségű. Ennek az információnyújtásnak arra kell irányulnia, hogy a szülők megértsék, az az ország, ahol jelenleg élnek, hogyan kezeli a sajátos nevelési igényeket, és megértsék azt is, hogyan működik ebben az országban az oktatási rendszer. Már a kezdet kezdetén világos, hozzáférhető, közvetlen információt kell adni a családoknak. Ha szükséges, mindezt egy tolmács, vagy a család nyelvét beszélő tanár vagy iskolai személy segítségével kell megtenni. Segítheti a zökkenőmentes információáramlást az iskola és a tanuló családja között, ha különböző fajta eszközöket, anyagokat használunk (például fotókat mutatunk az iskolai tevékenységekről, stb.). Jó példának számít, ha vitacsoportokat hozunk létre a családok között, ami azzal a további előnnyel jár, hogy kapcsolatot teremt a szülők között, és megszünteti az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók családjának izoláltságát.



A kutatás azt is jelzi, hogy célszerű lenne, ha az információáramlás nemcsak egy irányba menne végbe, vagyis az iskolától a családok felé. A családoknak szintén informálnia kell az iskolát a gyermekükről, és konzultálni kell velük, és be kell őket vonni a gyermeküket érintő döntéshozatalba. Amint arra a Koppenhágában 1999 júniusában a „Migráns gyermekek speciális nevelési igényekkel” témában tartott összeurópai konferencia rámutat, „egy etnikai kisebbségi háttérrel rendelkező tanuló sikeres oktatása nagymértékben a szülők és a tanárok közötti kooperáció, konzultáció és kölcsönös megértés intenzitásán múlik. A tanári foglalkozást demitizálni kell, és a szülőknek lehetőséget kell adni az iskola alulról felfelé történő döntéshozatali folyamatában” (Conference Report, 15. oldal).

Összességében, a családokat partnerként kell kezelni. Az ezzel a témával foglalkozó tanulmányok ragaszkodnak ahhoz, hogy az egész családot figyelembe kell vennie az iskolának, nem csak a szülőket, hanem a testvéreket, a nagyszülőket és az egész kiterjedt családot. Egyes elemzések azt is bemutatják, hogy, különösképpen a bevándorló háttérrel rendelkező családok esetében, egy SNI-gyermek a családban erős hatást gyakorol a családi struktúrára; egyes esetekben még ahhoz is vezet, hogy a családon belüli szerepek megváltoznak (SIOS, 2004).

A szakmai személyzet szerepe összefoglalva az, hogy biztosítsa a jó interakciót a családokkal és elkerülje a kulturális ütközéseket. Moro (2005) a következőket jegyezte meg: „a bevándorlók gyermekei számára ... bármely módszer, amely nem veszi figyelembe kulturális egyedülállóságukat, csak ahhoz vezet, hogy megerősíti azt a hasadékot, amely a két világ között létezik. Mi ezáltal tulajdonképpen hozzájárulunk az ő de facto kizárásukhoz a fogadó társadalomból, ami a marginalizálódásukhoz vezet. Ezzel ellentétben, ha tekintettel vagyunk kulturális hátterükre, akkor az egyéni bánásmód stratégiáját, a tanulási folyamatot és a részvételt erősítjük a fogadó társadalomban” (21. oldal).

A szakirodalom azt is kifejti, hogy a tanulók és szüleik bevonását pozitívan kell megközelíteni, a sikerekre koncentrálni kell felfogni. A családok és a tanulók szocio-kulturális, kognitív és nyelvi sokféleségének ünneplése alapvető nem csupán az esetleges diszkriminatív hozzáállás elleni küzdelem szempontjából, hanem azért is, hogy fokozzuk ezen tanulók önbecsülését és motivációját.



Végül, a szakirodalom azt a tényt is kiemeli, hogy e feladat elvégzése és az új iskolai populáció előtt álló kihívások megválaszolása érdekében a szakembereknek, hivatásos szakszemélyzetnek jól képzettnek kell lennie. Az ezeknek a tanulóknak az oktatási helyzetével foglalkozó összes elemzés azt mutatja, hogy a szakértők és a szakszemélyzet képzése döntő jelentőségű annak érdekében, hogy javítani lehessen az értékelési folyamatot, a nyújtott oktatási szolgáltatás minőségét, és a tanulók családjával kialakuló kooperációt. Az új iskolai populáció igényeinek kielégítése érdekében fokozódik az igény a szakmai továbbképzésre, valamint az iskolai személyzet tanítási módszereinek fejlesztésére. Sőt, a különböző gyakorló szakembertől elvárják, hogy együttműködjenek egymással ezen tanulók igényeinek kielégítésében; ez nem csak a tanárookra, hanem a pszichológusokra, a segítő személyzetre, az egészségügyi szakeberekre stb. is vonatkozik.

A főleg Európában publikált anyagok elemzéséből adódó fő következtetés az, hogy annak ellenére, hogy ez a terület egyre inkább előtérbe kerül, és szerepel az ezen a területen aktív oktatáspolitikusok és gyakorlati szakemberek napirendjén, az ennek a speciális területnek szentelt kutatás és elemzés mennyisége arányaiban meglehetősen korlátozott. Jellemző, hogy a figyelem középpontjába mindig csak a tényezők egyike vagy másika kerül: vagy az SNI-tanulók, vagy a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók oktatása. Nagyon kevés tanulmány foglalkozik e két oktatási szempont kombinálásával.

Az európai országok oktatási politikája és gyakorlata a jelek szerint követi ezt az egyoldalú megközelítést. Az elemzések is azt mutatják, hogy a bevándorlói háttérrel rendelkező SNI-tanulók támogatására szánt ellátás is gyakran csak a célcsoport két jellemzőinek egyikét célozza. A figyelem vagy a tanuló sajátos igényeire, vagy bevándorlói hátterére irányul. Például a migráns tanulók számára szervezett programok, amelyek a befogadó ország nyelvének elsajátítását segítik, általában nem foglalkoznak az SNI-vel. Másik oldalról viszont a tanuló képességeinek megállapítását célzó értékelési eszközök és módszerek rendszerint nem veszik figyelembe a tanuló kulturális identitását.

Az egész vonatkozó kutatási munka arra a következtetésre vezet, hogy ezen a téren további fejlődésre van szükség: el kell



gondolkodni olyan új politikákról és új gyakorlati megoldásokról, amelyek megfelelnek a bevándorlói háttérrel rendelkező SNI-tanulók igényeivel. Ahhoz, hogy ezt elérjük, további kutatómunkára és elemzésekre van szükség ezen a téren.

1.3.4 Értékelés

Ha azt tekintjük kiindulópontnak, hogy a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók jelentősen aránytalanul sokan vesznek részt a sajátos nevelési igényű oktatásban, tanulmányok megkérdőjelezték az ilyen háttérű tanulókkal végzett (főleg kezdeti) értékelési folyamatok minőségét (Andersson, 2007; Rosenquist, 2007). Ezek az értékelési eszközök és módszerek gyakran a tanuló jelenlegi lakó- és iskoláztatási helyének kultúrájában gyökereznek. Ezért az értékelési folyamat kulturálisan elfogult; a lakóhely szerinti ország kultúrájától eltérő kultúrájú gyermekeknek kevesebb esélye van az őket értékelő anyagban implicit módon jelen levő kulturális referenciákhoz való hozzájutásra és annak dekódolására, mint eleve ott élő és ott felnőtt társaiknak. Ezért a szakirodalom azt javasolja, hogy az értékelési anyagokat és eljárásokat át kell dolgozni, hogy a lehető legnagyobb mértékben tisztázzni lehessen azokat a kulturális referenciákat, amelyeket esetleg tartalmaznak.

Az egyik legfőbb és legnyilvánvalóbb kulturális korlát, amellyel értékelésük során a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók szembe kell, hogy találkozzanak – és ez újra és újra felbukkan a szakirodalomban – a tanulók képességeinek és igényeinek felmérése során használt nyelvvvel függ össze. Amint Langdon (1999) jól illusztrálta, amikor a diszlexia példáját hozta fel a sajátos nevelési igényű migráns gyermekek kérdéseivel foglalkozó koppenhágai európai konferencián, „meg kell szüntetnünk a nehézségeket, amelyeket ezek a tanulók tapasztalnak, mielőtt megtalálnánk közülük azokat, akiknek felfogási vagy kognitív problémái vannak. A diszlexia-gyanús gyermekek száma a kétnyelvű gyermekek körében sokkal alacsonyabb, mint az anyanyelvi beszélők körében: az igazság az, hogy vannak olvasási nehézségeik, de senki nem állít fel világos diagnózist ... A tanárok nem látják a problémát, mert nem tudják, hogyan kell az értékelést elvégezni” (Conference Report, 18. oldal).

Vannak, akik ahhoz ragaszkodnának, hogy a kétnyelvű, bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók esetében el kellene végezni egy teljes



kétnyelvű kezdeti értékelést és/vagy, hogy ezt az értékelést olyan hivatásos szakemberek kell, hogy végezzék, akik alaposan ismerik és értik a tanuló által használt nyelvet és az ő kulturális hátterét (Cline, 1999; Andersson, 2007; Rosenquist, 2007).

Kétségtelen, hogy egyes esetekben a kezdeti értékelést anélkül is el lehet végezni, hogy bármilyen nyelvet használnánk. Vannak azonban így is kulturális különbségek (például a színek meghatározásának szintjén vagy a tanulási kontextuskérdésében, amint Salameh, 2006 leszögezi), amelyek hatással lehetnek a nem verbális értékelési folyamatra, ha nem veszik őket figyelembe. A 2. fejezet részletezi mélységeiben a nem verbális értékelés használatát.

Végül, a kutatási eredmények elemzése azt mutatja, hogy az értékelésnek átfogónak kell lennie, mégpedig abban az értelemben, hogy a tanuló teljes helyzetét figyelembe kell vennie; a család migrációs útja kezdeti állomásának körülményeit, a nyelvet, a kultúrát, a jelenlegi lakóhely közösségének helyzetét, a családi otthon környezetét, stb.

Az Ügynökség által (Watkins, 2007) végzett „Értékelés befogadó környezetben” című elemzés feltárta, hogy az elmúlt évek során a legtöbb európai országban változás állt be a formatív¹ értékelés megértésében: felszínre kerültek a „tesztelő” megközelítés gyengéi. Ennek következtében a formatív értékelés vonatkozási területe kiszélesedett, hogy az értékelés több területre is ki tudjon terjedni, mint csak a lexikális tudás alapú tartalomra. Egyúttal a formatív értékelési eljárásokat egyre inkább a tanulóval, a tanuló családjával és a tanárral együttesen fejlesztik, ahelyett, hogy a tanteremben folyó oktatáson kívüli szakemberek folytatták. Az Ügynökség szóban

¹ Az Ügynökség értékelő projektje szerint a „*formatív értékelés*” (más szóval „*folyamatban lévő értékelés*”) olyan, az osztályban végzett eljárásokra vonatkozik, amelyeket főként a tanárok és a velük együtt dolgozó szakemberek hajtanak végre, és amelyek a döntéshozást tájékoztatják a tanítási módszerről, és az egyes tanuló által a tanulás területén tett előrehaladásáról. A „*kezdeti értékelés*” vagy a „*kezdeti felismerés*” fogalmak a tanulónál az esetleges sajátos nevelési igény felismerését/kimutatását fedik, amely a rendszeres információ beszerzésének folyamatához vezet, amely az erősségekről, gyengeségekről és a tanuló esetleges igényeiről alkotott kép kialakításához használható. Az SNI kezdeti felismerése egyéb értéklési eljárásokhoz is köthető, és bevonhat a hagyományos iskolán kívüli szakembereket (ide értve az egészségügyszakembereket).



forgó projektje azt is feltárta, hogy a legtöbb ország esetében a sajátos nevelési igény kezdeti értékelésével kapcsolatos megközelítés még mindig az elérendő célok szintjén mozog.



2. ORSZÁGONKÉNT KAPOTT INFORMÁCIÓ

E fejezet célja, hogy a projektelemzés öt kulcsterületével kapcsolatban elkészült országjelentések szintézisét adja – ez az öt célterület a következő: a célpopuláció meghatározása, az adatgyűjtés, az oktatási ellátás és szolgáltatások, támogatási intézkedések és értékelés. A fejezet azokon az információkon és adatokon alapul – egy kérdőív volt az eszköze ennek az adatgyűjtésnek – amelyeket országszakértők gyűjtöttek, a különböző, az információkban érintett szolgáltatók, önkormányzatok és iskolák bevonásával a bevándorlói háttérrel rendelkező SNI-tanulók oktatásáról, a helyi és/vagy nemzeti helyzetet tükrözve. Bár figyelembe vettük a nemzeti helyzetekből adódó következtetéseket, az összegyűjtött információ elsősorban a helyi körülményekre koncentrált. A fejezet egyben tartalmaz bizonyos adatokat arról, hogy a különböző országokban milyen arányú bevándorló népesség és milyen arányban vannak jelen az iskolai populációban a bevándorlói háttérrel rendelkezők tanulók. Mivel az országjelentésekben csak korlátozott információ állt rendelkezésre az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók arányáról, ezért ilyen adatokat nem közlünk.

Az országjelentésekben részletesebb információ található a speciális nemzeti és helyi adatokról, vitakérdésekről, SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulóknak az egyes részt vevő országokban való helyzetéről. Az Ügynökség honlapján külön webterület foglalkozik ezzel a tematikus projekttel: www.european-agency.org/agency-projects

A kérdésekre kapott válaszok szintézise olvasható a továbbiakban.

2.1 Célpopuláció

Európában jelentős migrációs mozgások mennek végbe, és a „migráció” kérdései sok országban egyre nagyobb figyelmet keltenek. Az országjelentések szerint különböző meghatározásai vannak a „bevándorló” kifejezésnek. A legtöbb ország a „bevándorló” vagy „külföldi” vagy „idegen” kifejezést használja, attól függően, hogy hol született a szóban forgó személy és a szülei, mi a nemzetiségük, és milyen nyelven beszélnek otthon.



A hosszú bevándorlói tradíciókkal rendelkező országok a következő különbségeket teszik:


- Újjonnan jöttek és/vagy első generációs bevándorlók, ha a tanulók és/vagy szüleik a befogadó országtól eltérő országban születtek;
- Második generációs bevándorlók, s ez a kifejezés azokra utal, akik már a befogadó országban, de szüleik még egy másik országban születtek; és
- Harmadik vagy negyedik generációs bevándorlók, akik a befogadó országban születtek, és akiknek legalább egyik szülőjük szintén ebben az országban született, akiknek esetleg megvan az állampolgársága is a jelenlegi tartózkodási helye szerinti országban. A legtöbb esetben a harmadik, negyedik (vagy még régebbi) generációs személyeket nem tartják „bevándorlóknak”, hanem „eltérő etnikai háttérrel rendelkező tanulóknak”, akik „kisebbségi csoportokhoz” vagy „etnikai csoportokhoz” tartoznak.

Sok ország oktatási körülményei között a bevándorló gyermekekkel kapcsolatos jogszabályok, valamint az alkalmazott gyakorlat egy olyan oktatási szempontból meghatározott megközelítésen alapul, amely megfelel a tanulók nyelvi készségeinek: kétnyelvű/többnyelvű tanulók, vagy a befogadó országtól eltérő anyanyelvű tanulók. Ez a definíció illik mindazokra a tanulókra, akiknek gyermekkorukban egynél több nyelvet kell elsajátítaniuk.

Amint a bevezető részben vázoltuk, az elemzés érdekében azt kértük az országszakértőktől, hogy adjanak információt valamennyi SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulóról (újjonnan érkezett bevándorlók, illetve különböző etnikai kisebbségekhez tartozó tanulók).

Az európai bevándorlási folyamatok irányával összhangban az egyes országok különböző csoportokba sorolhatók:

- Hosszú bevándorlási tapasztalatokkal és tradíciókkal rendelkező országok, ahol a bevándorlás összefügg ipari és gazdasági jellemzőikkel és/vagy gyarmati múltjukkal (mint például Ausztria, Belgium, Dánia, Egyesült Királyság, Franciaország, Hollandia, Luxemburg, Németország, Svájc, Svédország).
- Olyan országok, ahol a bevándorlás viszonylag új jelenség, csak a XX. század utolsó évtizedeiben alakult ki, mint



Finnország, Izland, Norvégia, vagy azok az országok, amelyekre korábban inkább a kivándorlás volt jellemző, mint Ciprus, Görögország, Olaszország, Málta, Portugália, Spanyolország.

- Új európai uniós tagországok, mint a Cseh Köztársaság, Észtország, Lengyelország, Lettország, Litvánia, Magyarország, amelyek elsősorban menekülteket fogadnak be a közel-keleti országokból, valamint bevándorlókat a korábbi Szovjetunió tagköztársaságaiból.

Az Európában letelepedő bevándorlók sokféle országból érkeznek, de alapvetően három nagy csoportra oszthatók: az Európai Unió (EU), az Európai Gazdasági Térség (EEA) vagy Svájc korábbi állampolgárai; menedékkeresők, menekültek és korábbi állampolgárok egyes észak-afrikai országokból; valamint korábbi állampolgárai egyéb országoknak.

A bevándorló háttérrel rendelkező népesség aránya sokban különbözik az egyes európai országokban, vannak olyan országok, ahol a bevándorlók aránya 1 százalék körül van (például Lengyelország, Litvánia), de egyes országokban eléri a 40 százalékot is (például Luxemburgban). Az országadatokat nem könnyen összehasonlíthatók a következő okok miatt:

- A „bevándorló” kifejezést eltérően értelmezik;
- Országoként eltér a honosítással kapcsolatos eljárás;
- A megadott adatok vagy csak a helyi, vagy csak az országos helyzetre vonatkoznak, vagy mindkettőre;
- Az adatgyűjtés eltérő évekre vonatkozik (2005-re vagy 2006-ra vagy 2007-re).

E fenntartásokat szem előtt tartva az 1. táblázatból látható, hogy az országok többségében a teljes lakosságnak mintegy 6–20 százaléka rendelkezik bevándorló háttérrel.



1. táblázat A bevándorló háttérrel rendelkező népesség aránya (a közölt adatok a 2005/2006/2007-es tanév országjelentéseinek alapulnak)

1–5 %	5,01–10%	10,01–20%	> 20%
Cseh Köztársaság	Belgium	Ausztria	Luxemburg*
Dánia	Ciprus	Egyesült Királyság (Anglia)	Svájc
Finnország	Görögország	Észtország	
Lengyelország	Izland	Franciaország	
Litvánia	Norvégia	Hollandia	
Magyarország	Olaszország	Lettország	
Málta	Spanyolország	Németország	
Portugália		Svédország	

*több, mint 40%

A bevándorló háttérrel rendelkező tanulók és családjuk által beszélt különböző nyelvek száma jelentősen eltér az egyes országokban és régiókban: 18-tól egyes országokban egészen 100-ig terjed.

A népességnek magas százaléka rendelkezik bevándorló háttérrel – egyes országokban/régiókban a helyi lakosságnak több mint fele származik nem európai országokból (például Törökország, Irak, Szomália, Oroszország, Pakisztán, Brazília, Ukrajna, Marokkó, stb.).

Egyes országok, mint például Svédország esetében az 1970-es évekig, más országokban egészen 1990-ig az európai bevándorlók többsége gazdasági migráns volt, akik jobb munka- és életkörülményeket kerestek. Az 1990-es években a Közel-Keletről érkező menekültek, és Kelet-Európa és a korábbi Szovjetunió állampolgárainak száma nőtt meg jelentősen.

Ezek az adatok az érintett országok szerint különbözőek, de az alapvető tény megmaradt, hogy jelenleg Európa a szocio-ökonómiai típusú bevándorlók számának növekedésével néz szembe. Ehhez hozzájárul még egy tényező, mégpedig az, hogy az európai állampolgárok szabadon mozoghatnak az EU határain belül.

2.2 Az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók adatai

A projektben részt vevő számos ország jelentette azt, hogy jelenleg hiányoznak az adatok az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulókról. A különböző kormányzati szervezeteknek különböző felelőssége van, és nincs koordinált adatgyűjtés. Van azonban másik oka is az adathiánynak. Vannak olyan országok, amelyek azt az elvet szem előtt tartva, hogy tilos olyan személyes adatokat tárolni és feldolgozni, amelyek a faji, etnikai eredetre, fogyatéokra vagy vallásos hitre utalnak, nem gyűjtenek hivatalos statisztikai adatokat az egyes emberek etnikai hovatartozásáról, kivéve, hogy mi az állampolgárságuk, és melyik országban születtek. Más országokban viszont nincs szisztematikus adatgyűjtés az SNI-tanulókról vagy az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulókról, sem országos, sem helyi szinten. Egyes régiókban, önkormányzatokban számuk olyan elenyésző, hogy nincs szükség, vagy nem releváns az információ gyűjtése. Jelenleg a legmegbízhatóbb és legpraktikusabb módja az adatokhoz való hozzáférésnek az iskola – náluk vannak a gyerekek. Egyes régiók és önkormányzatok gyűjtenek ugyan adatokat, de az országos statisztikák megbízhatatlanok.

Az országszakértők által szolgáltatott helyi és/vagy országos adatok alapján úgy látszik, hogy a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók aránya nagyban eltér az egyes európai országokban, illetve ugyanannak az országnak egyes régióiban, önkormányzataiban és/vagy iskoláiban. Ismét hangsúlyozzuk, hogy az országadatok nem könnyen összehasonlíthatók, a „bevándorló” kifejezés eltérő értelmezése és meghatározása miatt, illetve annak következtében, hogy az adatok vagy helyi, vagy országos, vagy esetleg mindkettő helyzetet tükrözik.

Mindezeket a fenntartásokat szem előtt tartva a 2. táblázatban látható, hogy a részt vevő országok többségében a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók aránya az iskolaköteles népesség 6–20 százaléka között mozog (Luxemburgban 38 százalék felett van).



2. táblázat A bevándorló háttérrel rendelkező tanulók aránya az iskolai populációban (iskolaköteles korú tanulók helyi szinten, 2005/2006/2007-es tanév)

1–5%	5,01–10%	10,01–20%	> 20%
Cseh Köztársaság	Belgium	Ausztria	Luxemburg
Finnország	Ciprus	Egyesült Királyság (Anglia)	Németország
Lengyelország	Dánia	Észtország	Svájc
Litvánia	Görögország	Franciaország	
Magyarország	Izland	Hollandia	
Málta	Norvégia	Lettország	
Portugália	Olaszország*	Svédország	
	Spanyolország		

*Olaszország esetében az adatok a 2007/2008-as tanévre vonatkoznak

A bevándorló háttérrel rendelkező tanulók/családok száma és arányai az egyes régiók, önkormányzatok között nagyban különböznek, és gyakran az adatokat szolgáltató régió vagy önkormányzat földrajzi elhelyezkedésétől és méretétől függenek. A legtöbb ilyen család a nagyvárosokban, vagy e nagyvárosok elővárosaiban él, mert úgy véli, hogy a városi területeken jobbak a munka- és tanulási lehetőségek. Ebből adódóan a bevándorló háttérrel rendelkező tanulók koncentrációja a fővárosokban vagy nagyvárosokban (például Amszterdam, Athén, Brüsszel, Lisszabon, London, Madrid, Párizs, stb.) akár kétszerese vagy háromszorosa is lehet az országos átlagnak.

Bár ebben a tanulmányban nincs minden részt vevő országról adat a bevándorló háttérrel rendelkező SNI-tanulókról, voltak olyan országok, amelyek bizonyos adatokat országos, szövetségi állami, regionális és/vagy helyi szintről is szolgáltattak. Ausztria, Ciprus, Hollandia, Litvánia, Luxemburg, Németország, Olaszország, Spanyolország és Svájc küldött országos, szövetségi állami, regionális és helyi szinten is adatokat. Más országok (például Belgium, Finnország, Franciaország, Görögország) küldött regionális vagy helyi/iskolaszintű adatokat is. Más esetekben (ilyen a Cseh Köztársaság, az Egyesült Királyság (Anglia), Portugália) az adatok csak az országos szintre vonatkoztak. A szakértők által összegyűjtött



adatok vagy az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók általános számára és arányaira utalnak országos, szövetségi állami, regionális és/vagy helyi szinten, vagy különböző önkormányzatok és/vagy iskolák speciális adatait tartalmazzák. Ebből következően az adatok nem könnyen összehasonlíthatók, és táblázatos formában nem jeleníthetők meg.

A különböző részt vevő országok speciális országos és helyi adataival kapcsolatban részletesebb információ az országjelentésekben található, amelyek hozzáférhetők az Ügynökség által ennek a projektnek szentelt web-felületén.

A fent említett információ alapján sok országjelentés jelentékeny aránytalanságokat tár fel, amelyek befolyásolják a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulókat, és odavezetnek, hogy a sajátos nevelési igényű oktatásban ők felül- vagy alulreprezentáltak. Ez sok gondot okozott az elmúlt 30 évben egyes országokban, például az Egyesült Királyságban (Angliában). Az 1970-es években a Karib-térségből az Egyesült Királyságba (Angliába) emigráló gyermekek felülreprezentáltsága volt tapasztalható, akiket speciális iskolákba írtak be. Más országok (például Belgium, Dánia, Finnország, Norvégia, Svédország) arról számoltak be, hogy számos régióban és önkormányzatnál viszonylag nagyobb a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók száma a sajátos nevelési igényű oktatásban, és számuk a magasabb oktatási szinteken (az elemi iskola vége, elemi iskola utáni oktatás szintje) folyamatosan növekszik. Egy Oslóban 1998-ban végzett vizsgálat feltárta, hogy a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók felülreprezentáltak voltak a sajátos nevelés minden formájában (Nordahl és Overland, 1998).

Továbbá az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók aránya a speciális iskolákban magasabb, mint a befogadó ország SNI-tanulóié – és ebből következően ennek ellenkezője igaz a többségi iskolákban. Svájc országjelentése rámutat, hogy ez a felülreprezentáltság folyamatosan emelkedett az elmúlt 20 év során, és hogy a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók számának a speciális iskolákban tapasztalt átlagos növekedése sokkal nagyobb, mint az ugyanilyen háttérrel rendelkező tanulók számának a kötelező oktatásban tapasztalt növekedése.

Egy paradoxon jelenik meg, ha megvizsgáljuk a részt vevő régiók/önkormányzatok/iskolák adatait (például Ausztria, Finnország,




Görögország). Nyilvánvaló, hogy több bevándorló háttérrel rendelkező SNI-tanuló van, mint olyan SNI-tanuló, aki nem bevándorló. Más régiókban/önkormányzatoknál/iskoláknál ennek ellenkezője a helyzet.

Az országok jelentései alapján egy lehetséges magyarázat kínálkozik: csupán a véletlen dönti el, hogy egy-egy iskolában hány SNI-tanuló tanul. Egy másik lehetséges magyarázat, hogy egyes iskolák a tanulók előmenetelét hatékonyabban mérik, mint mások. Más országjelentések hangsúlyozzák, hogy a speciális osztályok és a speciális személyzet növekvő száma befolyásolja ezen ajánlatok iránti keresletet – ha hozzáférhető ilyen ajánlat, a tanárok hajlanak arra, hogy használják, főleg, ha más segítség nem áll rendelkezésükre. Végül pedig még egy további lehetőség, hogy egyes iskolákban a bevándorló háttérrel rendelkező tanulókról úgy gondolják, hogy ők egyben SNI-tanulók is, holott a valóságban talán csak egy nyelvi korlátokkal összefüggő kommunikációs zavarról van szó. A felülreprezentáltság gyakran előfordul a nyelv beszélésének és olvasásának nehézségei (illetve más kedvezőtlen tényezők) esetén.

Másrészt viszont az SNI- és bevándorló háttérrel rendelkező tanulókat lehet, hogy nem ennek megfelelően azonosítják, hanem az iskola a tanulási, nyelvi, olvasási és helyesírási nehézségeket a befogadó ország nyelvében való jártasság hiányával magyarázza. A legnagyobb feladatnak az tűnik, hogy megkülönböztessük a bevándorló háttérrel rendelkező olyan tanulókat, akiknek nyelvi segítségre van szükségük, azoktól, akiknek viszont speciális nevelési igényeik merülnek fel.

Egy a közelmúltban az Egyesült Királyságban (Angliában) elkészült tanulmány az angliai állami iskolák teljes tanulói állományát (körülbelül 6,5 millió tanulót) vett vizsgálat alá, és a helyzetet sokkal komplexebbnek ítélte (Lindsay, Pather és Strand, 2006). Röviden összefoglalva, a bármelyik etnikai kisebbségi csoportból jövő tanulók száma és aránya, akikről az derült ki, hogy valamilyen SNI-re, vagy az SNI egy speciális fajtájára van szükségük, igen komplex módon változott. Néhány következtetés fontosnak tűnik: először is, a tanulmány kimutatta, hogy számottevő különbség van az egyes kisebbségi etnikai csoportok között, ami a szocio-ökonómiai hátrányaikat illeti. Például, míg a brit fehér tanulók 14,1 százaléka volt jogosult ingyen iskolai ebédre (ez egy olyan iskolai támogatási



program az alacsonyabb szocio-ökonómiai háttérből jövő gyermeket részére, amelyet egyben a szegénység indikátoraként is használnak), ugyanez az arány 30 százalék volt a fekete karibi tanulók, és 43,8 százalék a fekete-afrikai tanulók esetében.

Másodsorban, ha már sikerült figyelembe venni a szocio-ökonómiai hátrányokból, a nemek arányaiból, és a korosztályból eredő hatásokat, annak valószínűsége, hogy a különböző etnikai kisebbségi csoportokból érkező tanulóknak egyben SNI-problémájuk is van, igen érdekes képet adott. Az SNI-s fehér brit tanulók valószínűségével összehasonlítva az SNI-s fekete tanulók arányan *nem* volt lényegesen eltérő. Mégis, a fekete karibi tanulókat még mindig másfélszer gyakrabban tekintették úgy, hogy viselkedési, érzelmi és szociális nehézségeik vannak. A pakisztáni és bangladeshi eredetű tanulók esetében kisebb volt a valószínűsége, mint a fehér brit tanulóknál, hogy az SNI különböző formái fellépjenek náluk. Azonban, különösen a pakisztáni tanulók esetében, mintegy két és félszer nagyobb volt a valószínűsége, hogy hallásproblémákkal, látási problémákkal, alapvető és sokszoros tanulási nehézségekkel küzdenek.

2.3 Oktatási ellátás, szolgáltatások

Az országjelentésekből az derül ki, hogy a fokozódó bevándorlással kapcsolatos általános tendencia a legtöbb országban az, hogy az emberi jogok és az egyenlő esélyek elvein alapuló integrációs politikát támogatnak. Gyakorlatibb kifejezéssel élve ez a politika azt jelenti, hogy számos olyan szolgáltatást és ellátási formát ajánlanak a bevándorlói háttérből érkező embereknek és családjuknak, amely arra koncentrál, hogy megtanulják a befogadó ország nyelvét, szerezzenek maguknak állást, és integrálódjanak a helyi közösségbe. Ez az ellátás egyebek mellett a következőkre terjed ki: nyelvtanfolyamok, megfelelő oktatási és szakképzési lehetőségek, a lányok és asszonyok szociális és oktatási helyzetének javítása, integrálódás a helyi közösségbe, multikulturális életkörülmények biztosítása, az interkulturális kompetenciák erősítése, integrálódás sporttevékenységekbe történő bekapcsolódással, stb.

Ebből következően az általános oktatáspolitikai keretein belül a legtöbb európai országban a bevándorlói háttérből érkező tanulóknak ugyanazok a jogai az iskola előtti nevelés, a kötelező és a felső középfokú oktatáshoz, mint a befogadó ország tanulóinak. Más



szavakkal minden tanuló esetében ugyanaz az oktatási törvénykezés és szabályozás érvényes, beleértve a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulókat is.

Összhangban az általános oktatáspolitikával, az országjelentések világosan jelzik, hogy az SNI-tanulók számára rendelkezésre álló ellátás és szolgáltatások érvényesek az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók esetében is. Így tehát, a legtöbb európai országban érvényes oktatási törvények és szabályozás szerint az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulókat ugyanaz a sajátos nevelési igényű oktatás illeti meg és ugyanazokat a szolgáltatásokat és ellátási formákat bocsátják rendelkezésükre országos, regionális vagy helyi szinten, mint a befogadó ország tanulóinak. Az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók a legtöbb, ebben a jelentésben szereplő országban ugyanazokat a szolgáltatásokat kapják, mint a többi tanuló.

Továbbmenve: joguk van extra ellátásra is, amit két kategóriába lehet sorolni: a valamennyi bevándorlói háttérrel rendelkező tanulónak járó ellátás, illetve a speciálisan az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulóknak járó ellátás. Mindkét kategória esetében az ellátás széles skáláját nyújtják országos, regionális, sőt, helyi szinten is a különböző országokban. Az ezekben a kategóriákban található ellátási típusokat mutatjuk be a következő részekben.

2.3.1 A bevándorlói háttérrel rendelkező tanulóknak nyújtott ellátás

- Speciális fogadó részleg: helyi, vagy akár iskolai szinten fogadja és foglalkozik az újonnan érkezőkkel;
- Előkészítő vagy fogadó osztályok a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók számára: az újonnan érkezőknek és azoknak hozzák létre, akik nem beszélik a fogadó ország nyelvét. A tanulók külön nyelvi képzést kapnak, hogy megtanulják a nyelvet, és megismerkedjenek a befogadó ország kultúrájával, s a kurzusok általában nagyjából egy évig tartanak. Ezt követően a tanulók olyan oktatási formára térnek át, amely legjobban megfelel nekik;
- Menekült-központok a menedék-keresők és a menekültek számára, ahol szintén vannak iskolák a gyermekek számára;
- Nyelvi átvilágítás: minden kétnyelvű iskolakezdő tanuló számára, hogy meghatározzák képességszintjüket a fogadó ország nyelvében,



és a nyelvórák mennyiségét a kapott eredményeknek megfelelően alakítsák;

- Intenzív nyelvtanfolyamok: a befogadó ország nyelvének elsajátítására;
- Szakértői központok a multikulturalizmus erősítésére: általában helyi szinten egy iskolát jelölnek ki, hogy az fogadja a bevándorlói háttérből érkező tanulókat;
- Kulturális közvetítők: ezek általában olyan tanárok, akik a tanulók anyanyelvét beszélik, s akik kulturális hidat építenek a bevándorlói háttérből érkező családok és az iskolai közösség közé;
- Házi feladattal kapcsolatos tevékenységek: a tanulók segítséget kapnak iskola utáni időben, hogy elkészíthessék házi feladatukat;
- Támogatott oktatás: a tanulóknak lehetőségük van, hogy kisebb csoportokban több egyéni útmutatást és támogatást kapjanak;
- Iskolai asszisztensek: egyes iskolai asszisztenseknek szintén bevándorlói háttére van, és így segítséget tudnak adni a tanuló anyanyelvén;
- Tolmács-szolgáltatások: arra szolgálnak, hogy megkönnyítsék a kommunikációt az iskolai személyzet és a bevándorlói háttérből érkező szülők között;
- Interkulturális programok gyermekeknek: a különböző oktatási szinteken alkalmazzák, azzal a szándékkal, hogy fejlessék a szociális, kognitív, affektív és zenei készségeket, a soknyelvű tudatosságot, a nyelvi és kommunikációs képességeket;
- Információszolgáltatás a szülőknek az iskolai és oktatási szolgáltatásokkal kapcsolatban: az ilyen információs szóróanyagokat általában különböző nyelvekre fordítják le (természetesen főleg a legtöbbet használt idegen nyelvekre);
- Kiegészítő tanári segítség, a kultúraközi oktatási anyagok használata, oktatási és szakképzési útmutatás, az adaptált könyvek és egyéb anyagok az interneten található interaktív anyagok fejlesztése és használata stb.;
- Valamennyi tanár kezdeti és folyamatos interkulturális képzése.

Az országjelentések kiemelik annak fontosságát, hogy célszerű külön elismerni a bevándorlói háttérből érkező tanulók és családjuk által az



iskolába behozott eszközök, anyagok jelentőségét, mert ezzel erősíteni lehet önképüket, személyiségük összetevőit és fejleszteni lehet motivációjukat a tanulásra.

Egyes országokban az anyanyelvi segítséget és anyanyelvi tanítást az iskola előtti, a kötelező és a felső középfokú oktatásban jogszabály garantálja. Ez tulajdonképpen azon kutatások nyomán alakult ki, amelyek eredményei szerint az anyanyelvi tanítás javítja a tanulók teljesítményt és oktatási kimeneteit, elsősorban a korai gyermekkorban. Továbbmenve, ha szükséges, a tanulók más tárgyakat is tanulhatnak saját anyanyelvükön. A cél az, hogy segítsék a gyermekeket saját önértékelésük javításában, és előmozdítsák fejlődésüket, mint többszörös kulturális identitással rendelkező kétnyelvű egyénekét.

Bár sok országjelentésben a kétnyelvű tanítást nagyon pozitív kezdeményezésnek tekintik, e téren a jogi elkötelezettség és a jelenlegi gyakorlat közötti szakadéokra is többen rámutatnak, ugyanúgy, mint az ugyanazon országban a különböző régiók és önkormányzatok közötti megvalósítási stratégiák közötti különbségekre.

2.3.2 A bevándorlói háttérrel rendelkező fogvatékkal élő/SNI-tanulók ellátása

A fent bemutatott ellátási körön túlmenően az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulóknak saját speciális igényeik kielégítésére extra szolgáltatások is rendelkezésre állnak. Ezek általában ugyanazok a szolgáltatások, mint amelyeket a többi SNI-tanulónak szoktak felajánlani, és a következőket foglalhatják magukban:

- A tanulók többségi/mainstream osztályokba járnak, és az osztályban speciális nevelésben jártas tanár segít nekik;
- A tanulók többségi osztályba járnak, és speciális nevelésben jártas tanár segít nekik bizonyos korlátozott ideig az osztályon kívül;
- A tanulók többségi osztályba járnak, de egyúttal egy kisebb csoporttal egy speciális nevelésben jártas tanár is foglalkozik velük, rövidebb vagy hosszabb ideig;
- A tanuló és az osztályban tanító tanár is segítséget kap a helyi SNI-szolgálattól vagy egyéb specialistáktól;



- A tanulók is részei az egyéni oktatási-nevelési tervek fejlesztésének és végrehajtásának;
- A tanulók teljes vagy részidejű speciális órákat kapnak a többségi iskolákban;
- A tanulók speciális iskolákba járnak.

A legtöbb országjelentésben világosan megemlített fő kihívás, hogy ezek az intézkedések, akciók vagy szolgáltatások elkülönítve kezelik vagy a „bevándorlói háttér” vagy az „SNI” kérdését. Nincs túl sok olyan, mindkét terület kompetenciáját és szakértelmét kombináló kezdeményezés és intézkedés, amely biztosítaná, hogy a bevezetett eljárás kölcsönösen támogató lenne, és megfelelné a tanuló valamennyi igényének. A szolgáltatóknak, iskoláknak, tanároknak és specialistáknak általában kevés tapasztalatuk van a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulókkal kapcsolatban. Még kevesebb közöttük az olyan, amelyik kompetens lenne az olyan tanulók oktatásában, akik a bevándorlói háttérrel rendelkeznek és sajátos nevelési igényűek. További munkára van szükség, hogy kialakuljanak azok a készségek és munkamódszerek, amelyek biztosítani tudják a két terület kettős kihívására adott megfelelő válaszokat.

2.3.3 Felelős szolgáltatások

A szolgáltatások széles köre felelős az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók javára tett akciókért, intézkedésekért és kezdeményezésekért. E szolgáltatások nyújtása összhangban van a különböző európai országokban létező centralizált vagy decentralizált jellegű, általános politikai és adminisztratív rendszerrel, valamint az oktatási rendszerrel.

A legtöbb esetben az általános felelősséget az adott ország oktatási minisztériuma viseli, amely meghatározza az oktatáspolitikai és tevékenységek általános nemzeti céljait, értékeli az eredményeket, és támogatja a minőségi fejlesztést ezen a területen. Egyes esetekben ezt a munkát más érintett minisztériumokkal (például a Bevándorlási és Integrációs Ügyek Minisztériumával) együttműködésben végzik.

Az oktatási rendszer decentralizációjának szintjétől és kiterjedésétől függően a felelősségek megosztása azon a fő elven alapul, hogy az érintett minisztérium határozza meg az oktatás országos céljait, míg




a központi és szövetségi hatóságok, önkormányzatok és iskolák felelnek azért, hogy az oktatási tevékenységeket a jogi kereteknek megfelelően hajtsák végre, és az országos és regionális célok teljesüljenek.

A legtöbb esetben az adott ország tananyag-irányelvei és tantárgyi keretei határozzák meg a vezető oktatási értékeket, s az iskolai tevékenység különböző területeivel kapcsolatos felelősségeket és az oktatási célokat. Ezekon a kereteken belül valamennyi önkormányzat vagy iskola helyi szinten összeállítja az oktatási rendszerrel kapcsolatos tervet. Sok ország esetében mindegyik iskola szabadon szervezi meg, milyen módon jusson hozzá e célok eléréséhez szükséges eszközökhöz és forrásokhoz, és számos különböző mód és gyakorlat létezik a tananyag gyakorlatba ültetésére.

Számos különböző szolgálat és ügynökség vesz részt az SNI- és bevándorló háttérrel rendelkező tanulók számára nyújtott oktatásban és szolgáltatásokban nemzeti, regionális és helyi szinten. A leggyakrabban előforduló ilyen szervezetek a következők:

- Országos szintű oktatási szervezetek;
- Az iskolai tevékenység javítását célzó országok szervezetek;
- Országos szintű SNI-intézmények;
- Országos szervezetek a speciális iskolák számára;
- Egyetemek (például tanárok továbbképzése);
- Etnikai kisebbségi csoportok országos szervezetei;
- Egészségügyi és szociális szolgáltató központok;
- Diagnosztikai, értékelési és tanácsadó központok;
- Oktatási anyagokat, eszközöket fejlesztő központok;
- Erőforrás-központok;
- Oktatási-pszichológiai tanácsadó szolgálatok;
- Iskolák, jóléti intézmények és szervezetek, önkormányzatok, stb. hálózatai;
- Rehabilitációs központok;
- Interkulturális központok;
- Egyházi szervezetek.



Egyes olyan önkormányzatoknál vagy régiókban, ahol nagy számban található bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók, speciális koordinátorok feladata e tanulók oktatásának megtervezése és fejlesztése. Más önkormányzatoknál vagy régiókban ezt a tevékenységet egy, a multikulturális oktatásban jártas szakértők speciális csoportja végzi, akik az oktatás különböző szintjeiről érkeznek: kora gyermekkori oktatás és gondozás, elemi iskolai oktatás, szakképzés és felnőttképzés. A csapat hozza létre a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók fejlesztési és oktatási feltételeinek hatékony támogatási formáit, az egész életen át tartó tanulás keretein belül.

Nagy városokban, ahol nagy számban élnek bevándorlói háttérrel rendelkező családok, gyakran megtörténik, hogy néhány iskola kifejezetten befogadja e gyermekek nagy többségét, akik sokszor a város legkülönbözőbb részeiből érkeznek. Ebből következően van néhány iskola, ahol a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók aránya meghaladja a 80 százalékot. Ez persze növeli a „gettósodás” veszélyét. Példa arra, hogy milyen stratégiával lehet elkerülni ezeket az úgynevezett „iskolai gettókat” Dániában található, ahol a törvény megengedi a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulóknak, hogy ne csak a helyi, hanem más iskolába is beiratkozhatnak.

2.3.4 Együttműködés a különböző szolgálatok között

Az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók oktatásának az ezt végző adminisztráció különböző szektorai, szintjei és szereplői közötti együttműködés fontosságát mindegyik országjelentés kiemeli. Alapvető előfeltételnek tekintik az oktatási, szociális és egészségügyi szolgálatok, a fiatalok munkavállalásával, a kora gyermekkori oktatással és gondozással, a gyermekjóléttel, az egészségüggyel, a szociális munkával, stb. foglalkozó intézmények aktív szektorközi együttműködését. A gyakorlat azt mutatja, hogy sok országban a szóban forgó szolgálatok és intézmények közötti megfelelő együttműködés hiánya tekinthető az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók oktatási-nevelési hatékonysága legfőbb gátjának.

2.3.5 A szülők bevonása és informálása

A szülőknek adott információval, illetve a szülők bevonásával kapcsolatban különböző intézkedése vannak érvényben az európai országokban, annak érdekében, hogy segítsék a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulókat és családjukat a beiratkozásban, a beilleszkedésben, és abban, hogy hozzájussanak információhoz,



milyen választási lehetőségeik vannak az adott iskolarendszeren belül. Kevés hangsúlyt kapott eddig a bevándorló szülők oktatásával kapcsolatos ellátás, ez a tevékenység leginkább az információ-terjesztésre szorítkozott. Ebben a vonatkozásban nagy különbségek tapasztalhatók az egyes országok, a különböző önkormányzatok és régiók, sőt, az ugyanazon országon belüli iskolák által használt módszerekben abban a vonatkozásban, milyen aktívak maguk a szülők.

A különböző típusú szolgáltatások az alábbiak:

- Írott vagy multimédia (azaz DVD) anyagok különböző nyelveken (általában a leginkább használt idegen nyelven) a hagyományos és a sajátos nevelési igénnyel kapcsolatos oktatási rendszerről, a nyújtott szolgáltatásokról, a tananyagról, stb.;
- Információs napok szervezése önkormányzati vagy iskolai szinten, tolmácsok bevonásával, hogy információt adjanak az oktatási rendszerről, a bevándorló háttérrel rendelkező tanulók számára nyújtott szolgáltatásokról, a tananyagról, stb.;
- Tolmácsok igénybe vétele olyan helyzetekben, amikor az iskola és az otthon közötti kommunikáció megy végbe, valamint néhány esetben, amikor tanár-szülő találkozóra kerül sor. Szükség esetén akkor is rendelkezésre áll a tolmács, amikor újonnan érkezett családokkal kerül sor speciális bevezető megbeszélésekre, hogy elmagyarázzák nekik jogaikat az iskola előtti és az iskoláztatás alatti oktatással kapcsolatban, valamint, hogy megismertessék velük, milyen alapértékek mentén folyik a nemzeti tanterv végrehajtása;
- Anyanyelvű tanárok és asszisztensek rendelkezésre állása, hogy együttműködjenek a családokkal;
- Találkozók olyan szervezetekkel, amelyek a bevándorló családok ügyeiben aktívak, ahol ezek a családok információt kapnak és kérdéseket tehetnek fel a gyermek iskoláztatása előtt és alatt;
- A befogadó ország nyelvének megfelelő nyelvtanfolyamok;
- Néhány esetben a szülői munkaközösségek lépnek kapcsolatba a bevándorló háttérrel rendelkező tanulók családjával.

A legtöbb országjelentés kiemeli a fontosságát az iskolák és a családok együttműködésének, az oktatási-nevelési közösségen belül a bevándorló háttérrel rendelkező tanulók lehető legkiegyensúlyozottabb fejlesztése és integrálása érdekében. Arra is



rámutatnak, hogy ez sok időt igényel, és még több munkára van szükség, hogy a szülőket ténylegesen sikerüljön bevonni az iskola tevékenységébe.

2.3.6 A szolgáltatások finanszírozása

Meglehetősen nehéz részletesen leírni az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók és családjuk számára rendelkezésre álló szolgáltatások pénzügyi vonatkozásait. Ez főleg abból a tényből következik, hogy a legtöbb országban az ellátás valamennyi SNI-tanulót megilleti, függetlenül eredetükről vagy státusuktól. Az oktatási minisztérium és az egyéb, az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulókra vonatkozó befogadó és integrációs politikákért felelős minisztériumok adnak forrásokat további vonatkozó tevékenységek és projektek támogatásához. A legtöbb esetben a helyi hatóságok és iskolák a legalkalmasabbak arra, hogy meghatározzák a prioritásokat, és átvegyék a központi vagy föderális, regionális kormányzattól kapott pénzügyi alapokat valamennyi szükséges szolgáltatás finanszírozásához – természetesen bizonyos korlátozásokkal azzal kapcsolatban, mire mi költethető.

Pótlólagos költségvetés áll rendelkezésre azokra az integrációs tevékenységekre és programokra, amelyek azt célozzák, hogy megszüntessék az oktatási hátrányokat és a nyelvi nehézségeket. Egyebek mellett ez a keret fedezi az iskola előtt/iskola-előkészítő, elemi és középiskolai, a sajátos nevelési igényekre vonatkozó ellátás, a nyelvi képzési tanfolyamok és az anyanyelv tanításának költségeit. Ugyancsak ez szolgál a bevándorlási háttérrel rendelkező, újonnan érkezett tanulók nyelvi nehézségeinek megszüntetését célzó, az elemi és a középiskolákba folyó tevékenység, a szülői részvételre vonatkozó projektek, a különböző oktatási szintre történő átállással kapcsolatos intézkedések, a nyelvtanárok képezésére fordított költségek, a korai és szakképzettség nélküli iskolaelhagyók magas számának csökkentésével és ellenőrzésével kapcsolatos feladatok stb. finanszírozására.

Egy új pénzügyi kezdeményezés, amelyet néhány régió és önkormányzat vezetett be (például Hollandiában), az úgynevezett „tanulóhoz kötött költségvetés” a jelek szerint hatékony az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók esetében. E kezdeményezés mögött az a gondolat húzódik, hogy váltsanak át a kínálat-




orientált finanszírozásról olyan rendszerre, amelyben az eszközöket továbbítják a szolgáltatást igénylő személyhez; más szavakkal kifejezve a kereslet-vezérelt finanszírozásra. A tanulók magukkal vihetik a kapott támogatást a választásuk szerinti iskolába, vagy abba, amelyben járnak.

Más országjelentésekben azonban a kereslet-orientált megközelítést kritikával illetik. Egyes szerzők (mint például Bleidick, Rath és Schuck, 1995) utalnak a problematikus „megbélyegzés-erőforrás dilemmára”; az iskolák csak abban az esetben kapnak forrásokat a problémás helyzetek megoldására (mint például a fokozott bevándorlás), ha a tanulókat deviánsnak, valamilyen szempontból hátramaradottnak vagy speciális igényűnek bélyegzik.

Alternatív finanszírozási rendszert vezettek be Svájc egyes kantonjaiban: ahelyett, hogy az egyéni tanulókat hátramaradottsággal vagy SNI-vel bélyegeznék meg, az iskolai populáció szocio-ökonómiai státusának megfelelően kap finanszírozást. Ez a rendszer prioritást ad azoknak az iskoláknak, amelyek magas munkanélküliséggel és kevesebb önálló házban lakó családdal jellemzett környezetben vannak, hogy több bevándorló háttérrel rendelkező tanulót fogadjanak be. Az a szociális index, amely megteremti az alapját az erőforrások elosztásának, tapasztalati alapon alakult ki (Milic, 1997, 1998). Ezt követően az iskolák maguk döntenek el, mire akarják költeni a pótlólagos forrásokat, például arra, hogy csökkentsék a többségi osztályok méretét, SNI-tanárok alkalmazására, vagy arra, hogy egyéni tanulókat speciális programokra küldenek.

Más tantárgyak anyanyelven történő oktatásával kapcsolatban a jelek szerint ellentmondás alakult ki egyes országokban. Bizonyos szakemberek és kutatók a kétnyelvű oktatás magas költségeit említik, és megkérdőjelezzik, az államnak tényleg van-e jogi kötelezettsége, hogy ezeket megszervezze. Emellett nehézkes józanul garantálni az anyanyelvi oktatáshoz és képzéshez való jogot, ha egy országban több mint 100 nyelvet beszélnek. Vannak olyan szakemberek, akik e téren a tanárképzés és tanári továbbképzés hiányát hozzák fel, míg mások azt állítják, hogy szükség van egyéni utakra is, az anyanyelvi oktatásról a befogadó ország nyelvén történő oktatásra való fokozatos áttérésre.

Fontos megkülönböztetni:

- 
-
- A többségi ellátást és az attól elválasztott anyanyelvi ellátást;
 - A tanuló anyanyelvén történő magyarázatok (például tolmács segítségével) a nyelvi órákon;
 - A valamennyi tantárgyra kiterjedő kétnyelvű ellátást.

Egyes országokban a fent említett kétnyelvűség nem csupán pénzügyi kérdésként jelenik meg, hanem függ az oktatáspolitikától és az adott ország nemzeti identitásával kapcsolatos ideológiától is.

Még ugyanazon az országon, sőt, egyes régiókon és önkormányzatokon belül is különféle típusai és minősége létezik az ajánlott ellátásnak. Az országjelentések szerint ez az eltérés a következő okokra vezethető vissza: milyen az országos vagy föderális-regionális oktatáspolitiká; centralizált vagy decentralizált-e az oktatási ellátás felelőssége; milyen mértékben állnak rendelkezésre a humán és a pénzügyi erőforrások; milyen a kooperáció a szolgáltatók és a szolgáltatók között; milyen adekvát és koherens a stratégia; milyen kompetens az oktatási közösség és elkötelezettség, stb.

2.4 Támogatási intézkedések

Az egyes országok által az SNI- és bevándorló háttérrel rendelkező tanulók számára biztosított támogatási intézkedések alapján az országjelentések megnevezik az iskolák, tanárok, tanulók és családjuk előtt álló fő kihívásokat, s a támogatási intézkedések pozitív eredményeit is.

2.4.1 Az iskolák/tanárok előtt álló fő kihívások

Ahogy az egyes országok beszámolnak róla, számos tényező összejátszásából alakulnak ki az iskolák, tanárok, tanulók és családjuk előtt álló fő kihívások. Minden országjelentésben szerepel, hogy a kétnyelvű tanulók igényeinek kezdeti felmérése nagy kihívás mind az iskolák, mind a tanárok számára. A standardizált értékelés és/vagy a pszichológiai tesztek eredményei a jelek szerint nem nagyon megbízhatóak, és nem mérik fel pontosan a tanuló képességeit és potenciálját. Ennek fő oka az, hogy ezeket hazai kultúrában nevelkedett, egynyelvű gyermekek számára – vagy esetleg más országokban, mint például az Egyesült Államokban – fejlesztették ki és standardizálták.




A különböző kutatások eredményei visszatükröződtek sok országjelentésben, például ilyen az eltérési arány, ahogyan a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók képviselve vannak a sajátos nevelésben. Az aránytalanság felülreprezentáltsághoz vagy alulreprezentáltsághoz vezet a sajátos nevelés, oktatás minden formájában. A felülreprezentáltság gyakran megjelenik a nyelvi, a kommunikációs és az olvasási nehézségek területén. Más oldalról viszont az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók nem biztos, hogy azonosításra kerülnek, mert az iskola a tanulási, nyelvi, olvasási és nyelvtani nehézségeket a befogadó ország nyelvével kapcsolatos kompetenciahiánnyal magyarázza. Az iskolák és a tanárok előtt álló fő kihívás akkor áll elő, amikor meg kell különböztetni a nyelvi segítséget igénylő tanulókat azoktól, akiknek sajátos nevelési igényeik vannak.

Sok önkormányzatnál, és országos szinten is, ahogy erről beszámolnak az országjelentések, nem áll elegendő ellátás rendelkezésre az iskolákban, hogy a tanterv céljainak eléréséhez segítsék az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulókat. Ez különösen nehéz kérdés, ha a tanulók még a befogadó ország nyelvének alapjait tanulják. Az országjelentések szerint nagyon kevés eszköz és anyag van a különböző tárgyaknak a tanulók anyanyelvén történő tanításához, illetve az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók számára. Azok a tanulók, akik 13–16 éves korukban érkeznek a befogadó országba, korábban csak korlátozottan jártak iskolába és olvasási-írási-szövegértési problémáik vannak, bizony komoly problémákkal kell, hogy szembenézzenek, amikor bekerülnek az adott fogadó ország iskolarendszerébe. Az eltérés az eredeti ország és a fogadó ország iskoláztatása között nagy kihívás, és az iskolák csak nagy nehézségek árán képesek segíteni a tanulókat ezekben a helyzetekben.

Az iskolák és a tanárok elégtelen kompetenciájval összefüggő másik kérdés általában a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulókra vonatkozik. A jelek szerint még kisebb azoknak az iskoláknak a száma, amelyeknek a bevándorlói háttérrel rendelkező SNI-tanulók kezelése terén.

Egyes országok arról számolnak be, hogy az akadályok bizonyos tanárok hozzáállásában rejlenek, akik az SNI- és egyben bevándorlói háttérrel rendelkező tanulókat osztályuk koloncának tekintik. Gyakran



a szóban forgó tanuló két jellemzője közül csak az egyikhez alkalmazkodnak: vagy SNI-tanulónak, vagy bevándorló háttérrel rendelkező tanulónak tekintik. Időnként e két vonatkozást vagy egymástól teljesen különálló, vagy egymásnak ellentmondó körülményként kezelik; például egyes országjelentésekben említésre került, hogy autista tanulók esetében visszautasították, hogy anyanyelvükön tanítsák őket. Ilyenkor a tanuló sajátos igényeit helyezték előtérbe, és úgy állították be, mint a bevándorló háttérrel rendelkező tanulók számára rendelkezésre bocsátott ellátáshoz való hozzáférés akadályát. A tanároknak végig kell gondolniuk és át kell alakítaniuk tanári módszereiket az új oktatási helyzetekhez alkalmazkodva. Ebbe az is beleértendő, hogy át kell gondolniuk és értékelniük a tartalmat, a tanítás során használt módszereket és eljárásokat, a tanulási eszközöket és anyagokat, a szülők bevonását stb. Továbbá, az ilyen tanulókkal foglalkozó tanárok gyakran elfeledkeznek a szóban forgó tanulók háttéréről, hiszen egy tanítási nap alatt oly sok minden dologgal kell foglalkozniuk. Ezért inkább arra figyelnek, hogy megoldják, hogyan tanítsák a tanulót a fogyatékek perspektívájából.

Egyes országjelentések azt jelzik, hogy az SNI- és bevándorló háttérrel rendelkező tanulók esetében, különösen a középiskolai sajátos nevelés és oktatás során, nagy a veszélye annak, hogy befolyásolják őket más tanulók. Ezért az iskoláknak azzal a kihívással is szembe kell nézniük, hogyan kerüljék el, hogy a tanulók különböző bűnügyekbe keveredjenek. Ennek egyik pozitív megközelítése, hogy aktívan felkészítik őket a munkaerőpiacra. Emellett, a svájci országjelentés szerint, további kihívás a szociális szegregáció az iskolában és az iskolákon belül, főleg, ha ezek az iskolák speciális osztályokat tartanak fenn az SNI-tanulóknak, vagy olyan tanulóknak, akikkel szemben alacsonyok a teljesítmény-elvárások. Az ilyen csoportokban tartozó tanulók annak a veszélynek vannak kitéve, hogy olyan dolgokat tanulnak meg más tanulóktól, amelyeket általában nem szokás szociálisan elfogadhatónak tartani, s így nem kívánatos viselkedési formák is kialakulhatnak. Ennek elkerülésére valamennyi tanuló szociális befogadása lehet a megoldás.

Végül az SNI- és bevándorló háttérrel rendelkező tanulókkal kapcsolatos intervenciós stratégiák kialakításában és végrehajtásában érintett szolgálatok közötti nem kielégítő kooperáció is olyan



kérdés, amelyről számos ország említést tett. Tovább, sok önkormányzatnál a jelek szerint nincs rendszeres ellenőrzése és értékelése az interkulturális pedagógiai módszerek bevezetésének.

Az oktatási homogenitás formái – mint ahogy ez a helyzet a szeparált osztályok esetében – úgy tekinthetők, mint olyan körülmény, amely további szociális problémákat okoz, míg az olyan befogadó megközelítés, amely az oktatási különbözőséget hirdeti, esélyt ad valamennyi tanuló szociális kompetenciáinak fejlesztésére.

2.4.2 Az érintettek hozzáállása

Egyes iskolákban a jelek szerint rasszizmus és negatív hozzáállás övezi a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulókat. Az országjelentésekből az tűnik ki, hogy nem történik elég erőfeszítés a bevándorlói háttérrel rendelkező és a befogadó országbeli tanulók kölcsönös alkalmazkodásának elősegítése terén, elégtelen az iskolák szintjén való interkulturális megközelítés. Arról számolnak be, hogy esetenként az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók izoláltnak érzik magukat, hiszen gyakran nehéz integrálni egy ilyen háttérű tanulót egy többségi osztályba, miután előzőleg előkészítő osztályba járt.

Az integrációs folyamat nagy rugalmasságot igényel a többségi osztályokat tanító mainstream tanároktól. Az országjelentések megjegyzik, hogy az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulókat gyakran bántalmazzák az iskolában.

Az is szerepel az országjelentésekben, hogy a szülőknek időnként nehézségeik vannak, hogyan segítsék gyermeküket a házi feladat elkészítésében, mert nem ismerik eléggé a befogadó ország nyelvét, nincs megfelelő iskolázottságuk, és/vagy mert írástudatlanok. A bevándorló szülők nem minden esetben kooperálnak aktívan az iskolával. Ezeknek a szülőknek esetleg más elképzeléseik vannak a sajátos nevelési igényű oktatásról és a korrepetálásról, mint a befogadó országban nevelkedett állampolgároknak. Elképzelhető, hogy a speciális oktatást a negatív megbélyegzés egyik formájának tartják. A szülőknek ugyanakkor más elvárásaik lehetnek a lányokkal és a fiúkkal kapcsolatban; egyesek azt gondolhatják, hogy a lányok tanulása nem olyan értékes, mint a fiúké, és ennek következtében szakadás állhat be az otthoni és az iskolai értékek között. Ebben a kérdésben tehát egyetértésre kell velük jutni, bár fontos megjegyezni, hogy az iskola vagy a rendszer felelőssége is egyben, hogy fokozza



az együttműködést a tanuló otthonával, hogy ezáltal is el lehessen simítani a szociális különbségeket.

Az országjelentések szerint a kulturális és vallási kérdések közötti kapcsolat is okozhat nehézségeket ezeknek a tanulóknak és családjuknak. Például a tanítás stílusa a befogadó országban nagyon eltérhet attól, ahogy a tanuló származási országában tanítanak. Bizonyos kultúrákban az SNI-tanulókat egyáltalán nem segítik a fejlődésben – vagy a szülők szégyellik, hogy gyermekük fogyatékkal él. A tizenéveseket, különösen a lányokat, szintén otthon tartják, hogy segítsenek a házimunkában. Emellett a szülők beilleszkedési folyamata is gyakran igen komplikált, és ők maguk is gyakran kell, hogy szembenézzenek különböző szociális nehézségekkel. A gyermekek problémái tükrözhetik ezeket a nehéz családi helyzeteket.

Más országjelentések viszont azt hangsúlyozzák, hogy a legnagyobb kihívás előtt azok az iskolák állnak, amelyek nem alkalmazkodnak a körülöttük változó környezethez, és saját speciális iskolai populációjukhoz. Ez például olyan helyzet kialakulásához vezet, hogy az iskola környezete multikulturális, de maga az iskola és tanárai vátozatlanul egy egynyelvű hallgatóságnak szánják mondanivalójukat, és az összes tanulót egy statikus és monokulturális jövőre készítik fel.

A bevándorló környezetben élőket érintő lakáspolitikai sok önkormányzatnál ahhoz vezet, hogy a bevándorlók mind ugyanabban a kerületben élnek. Ha egy ilyen bevándorló környezetben egy környéken megnő a népességszám, az negatívan hathat a tanulók integrációja szempontjából a helyi közösségben. Más oldalról viszont, más önkormányzatok csak viszonylag kevés tanulót fogadnak szívesen a bevándorló háttérből, és ezért ezekben az iskolában kevés támogatást kapnak az ilyen tanulók. Sok helyzetben hiányzanak a képzett tanárok és az erőforrások, hogy a bevándorló környezetből jövő tanulókat segítsék.

Végül a legtöbb országjelentés megállapítja, hogy az egyik vagy mindkét szülő kulturális és nyelvi nehézségei – és gyakran a gyermekéi is – szintén kihívást jelenthet, amikor az iskolával kell kommunikálni.



2.4.3 A támogatási intézkedések pozitív eredményei

A kihívások mellett számos pozitív eredmény is említhető, ami az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók számára, az iskolák számára és az iskolák által, illetve a tanárok számára és a tanárok által bevezetett illetve végrehajtott támogatási intézkedéseket illeti a különböző országokban. Néhány példát mutatunk be a továbbiakban.

Sok országban önkormányzati szinten vannak különböző oktatási szintű koordinátorok, akik az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók oktatásának tervezéséért, szervezéséért és fejlesztéséért felelnek. Előfordul, hogy bevándorlói szakértőket is alkalmaznak: pszichológusokat, szociális munkásokat, stb. Sok önkormányzatnál van konzultáns és koordinációs személyzet is, akik az iskolákkal, a tanárokkal és a bevándorló családokkal foglalkoznak.

Az iskola szintjén alapvetőnek számít olyan speciális személyzet jelenléte, mint az anyanyelvi tanárok és asszisztensek, a befogadó ország nyelvét második nyelvként megtanult tanárok, előkészítő osztályban tanító tanárok, kooperáló pedagógiai szakértők, akik kulturális közvetítőként funkcionálnak, valamint SNI-tanárok a bevándorló környezetből érkező tanulók számára.

Igen fontos támogatási eszköznek tekintik az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók számára fejlesztett és körükben alkalmazott egyéni oktatási tervezeteket. A kétnyelvű tanítást is több önkormányzat alkalmazza, és ezt is a támogatás igen hatékony eszközének tartják. Egy bevándorlói háttérből jövő tanuló saját személyes tanulmányi programjának megfelelően fejlődhet, ahelyett, hogy egy éves csoportfejlesztési tanmenet szerint kellene fejlődnie – ez különösen az újonnan érkező tanulók esetében nagyon hatásos. Rugalmasságot ad a tanuláshoz szükséges idő és tananyag-tartalom tekintetében, és abban is, hogy nem kell szükségszerűen évet ismételnie, ha nem ért el a csoport elé kitűzött minden célt. Sok iskolában további segítség és a házi feladattal kapcsolatos segítség is rendelkezésre áll a tanítás után a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók számára.

Az ilyen tanulók tanítása szempontjából kiemelkedően fontos az iskolaigazgatók szerepe. A tanárok is alapvetőnek tekintik a csapatmunkát és az egész tanári közösségtől érkező támogatást ahhoz, hogy sikereket érjenek el ezekkel a tanulókkal. A tanárok készségei szintén fontosak a kapott támogatás hatékonyságának



javításában. Vannak tanárok, akik iskolaközi és iskolán belüli képzésekre és mentorálásra járnak, hogy megtanulják, hogyan segítsék az SNI- vagy a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulókat vagy mindkét csoportot.

Egyes országokban végzett kutatások (például a magyarországiak) arra a következtetésre jutottak, hogy az eseti és egyéni tényezők – főleg a tanárok hozzáállása, a professzionális mobilitás és alkalmasság – különös jelentőséggel bírnak abban, hogy meghatározzák az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók sikeres adaptálását. A tanulók iskolai integrációja elsősorban a tanárok személyiségétől, hivatásuk iránti elkötelezettségüktől és pedagógiai tapasztalataiktól függ.

A bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók korai nyelvi stimulációja (vagyis a 3–5 éves korú gyermekeké) pozitív hatást gyakorol későbbi nyelvi fejlődésükre. Emellett a kutatók elismerik azt a tényt is, hogy a nyelvi stimuláció ahhoz vezet, hogy korán észrevehető a kétnyelvű gyermekek esetében az SNI. Egyes esetekben (például Svédországban) a fejlesztő csapatok olyan programot dolgoztak ki, amely azzal foglalkozott, hogyan segíthetők a fiatal gyermekek saját nyelvtudásuk megszerzésében. Ez a program a közelmúltban végzett kutatásokon és tanulmányokon alapult.

A program néhány főbb elve a következő: bátorítani kell a gyermeket, hogy a befogadó ország nyelvét és saját anyanyelvét is beszélje; segíteni kell a gyermeket, hogy jó nyelvi szintre jusson; sokat kell hozzá beszélni és hagyni kell őt beszélni; biztatni kell, hogy odafigyeljen és legyen nyitott a hozzáállása; támogatni kell a felnőttekkel és a társaival való interakcióját; sok párbeszédet kell vele folytatni; ingerekben gazdag környezetet kell neki teremteni; el kell érni, hogy sokat dolgozzon csoportban; fel kell ismerni a gyermekek és szülei értékeit ebben a folyamatban.

Más esetekben (például Zürichben, Svájcban) a külső értékelések azt mutatják, hogy javul a multikulturális iskolák megítélése, ha az iskolák összessége kap segítséget az ilyen bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók növekvő populációjának kezeléséhez. Ekkor a szülőknek és a szélesebb közvéleménynek jobb véleménye alakul ki ezekről az iskolákról; minden tanuló – és nem csak a bevándorlók – eredményei javulnak; a tanárok számottevően fejlesztik kész-



ségeiket; javítják csapatmunkájukat és közös oktatási stratégiákat fejlesztenek ki.


Egyes országokban az iskolák interkulturális megközelítést alkalmaznak, hogy szorosabbra fűzzék a gyermekek között szociális közösséget, és soknyelvű programokat alkotnak, hogy megerősítsék kognitív, szociális és affektív készségeiket. Más esetekben (például Portugáliában) minden ellátás, támogatás és értékelés az egyéni tanulót tanító tanárnak a felelőssége, így minden a tanuló igényeinek kielégítésére szolgáló támogatást a többségi iskola szintjén lehet koordinálni. A nyelvi készségek támogatását az SNI támogatásával koordinálják egy egyéni oktatási tervnek megfelelően. Ezt a politikát befogadónak tartják, és javítja a jó példák számát egy gyermekközpontú megközelítés keretei között.

2.4.4 A multikulturális osztály keretei között kialakuló befogadó tanulási környezet sikertényezői

Ami a tervezett és már megvalósulási szakaszban lévő értékeléseket illeti az SNI és a bevándorlói háttér kettős kihívásával kapcsolatban, a legtöbb ország azt jelentette, hogy bár nem sok teljeskörű kutatási tanulmány látott napvilágot erről a kettős kérdésről, van néhány olyan kisebb léptékű tanulmány és értékelési jelentés, amelyet országos vagy helyi szinten készítettek/készítenek. Alább bemutatjuk az országoktól érkezett, a multikulturális osztály keretei között tapasztalt, a befogadó vagy a szegregált tanulási környezetre vonatkozó főbb sikertényezőket és akadályokat, amelyek az említett kisebb léptékű tanulmányokon és értékelési jelentéseken alapultak.

Érdeemes azzal kezdeni, hogy a befogadó tanulás elvét sok olyan iskolában sikeresen megvalósították, ahol az SNI- és bevándorló háttérrel rendelkező tanulók saját kortársaikkal együtt, ugyanabba az iskolába járnak. Ki kell emelni, hogy ez a siker azt feltételezi, hogy elegendő pótlólagos erőforrás és támogatás áll rendelkezésre az SNI- és bevándorló háttérrel rendelkező tanulók vonatkozásában. A tanterv, tananyag diverzifikálása, olyan tartalmak és tanítási anyagok beépítése, amelyek elismerik az ilyen tanulók tapasztalatait, szintén nagyon fontosnak számít. Egyes tantárgyak esetében kisebb tanítási csoportok előnyösnek tekinthetők.

Jó gyakorlatnak bizonyult az anyanyelvi tanárok vagy asszisztensek, a kétnyelvű tanárok vagy a sajátos nevelési igénnyel foglalkozó tanárok jelenléte az osztályban az osztályfőnök mellett.



A befogadó tanulási környezet szempontjából az iskolaigazgató támogatása és a teljes iskolai személyzet pozitív hozzáállása szintén pozitív tényezőként említhető. A tanárok kezdeti és továbbképzése fontos. Az iskola szakemberei igen jó véleménnyel vannak azoknak az iskoláknak a nyitottságáról, ahol a tanárok kooperálnak egymással és az oktatás körén kívül eső más szervezetekkel és szakemberekkel. Egyes önkormányzatok azzal a gondolattal foglalkoznak, hogy az előkészítő osztályoknak is kell multikulturális csoportokat magukba fogadniuk, és nem csak egy vagy két etnikai eredetű tanulók csoportjait. Az iskolai személyzet bevándorlói háttere fontos előny.

Végül a befogadó nevelés-oktatás folyamata szempontjából nagyon fontos a folyamatos, formatív osztály-alapú értékelés lefolytatása – például megfigyelések és portfólió értékelés – mint a standardizált tesztek alternatívája.

2.5 Értékelés²

Manapság sok figyelem irányul a legtöbb országban arra, hogy a kétnyelvű tanulók nyelvi képességeit a befogadó ország nyelvén értékeljék. Ez az iskola előkészítő szintű vagy a beiskolázáskori nyelvi készségeik fejlesztésére irányuló támogatás iránti igényükre is vonatkozik. A nyelvi képességeket kulcsfontosságúnak tartják a sikeres iskolázatáshoz, és sok ország használ nyelvi felmérő anyagokat erre a célra.

Valamennyi országban sokféle értékelési eszközt és tesztet fejlesztettek ki, amelyeket az adott nemzeti körülményekhez igazítottak, és arra használtak, hogy felmérjék a tanuló fejlődését, alapvető tanulmányi készségeit és azonosítsák sajátos nevelési igényeit. Ezek legtöbbje standardizált értékelési eszköz és teszt, amelyeket elsősorban egynyelvű tanulók esetében történő használatra állítottak össze. Néhányat ezek közül a tesztek közül

² Az „értékelés” arra az eljárásra utal, ahogy a tanárok vagy más szakemberek szisztematikusan összegyűjtik és felhasználják a tanuló teljesítményszintjével és/vagy oktatási tapasztalatuk különböző területeinek (tanulmányi, viselkedési vagy szociális) megfelelően az ő fejlődésével kapcsolatos információt. Ebben a részben foglalkozunk mind a *kezdeti értékeléssel*, amely a tanuló képességeinek és lehetséges sajátos nevelési igényeinek azonosítását célozza, illetve a *formatív értékeléssel* is, amely arra szolgál, hogy tájékoztassa a tanárokat a tanuló tanulásáról és irányítsa őket a soron következő tanítási lépések meghatározásában.



lefordítottak különböző nyelvekre, de amikor a nyelvi tesztek lefordítják, azok meg is változnak – komplexebbé vagy akár könnyebbé is válhatnak, a mondatalkotás és a kifejezésformák nyelvről nyelvre különböznek. Emellett egy szó vagy egy kifejezés nehézségi foka sem biztos, hogy ugyanaz minden nyelvben, még akkor sem, ha magának a szónak ugyanaz a jelentése. Sőt, még akkor is, ha ezeket az anyagokat le is fordítják a tanuló anyanyelvére, a fogadó ország kultúrájával fennálló kulturális különbség akkor is esetleg gátló tényező lehet, és befolyásolhatja a teszt eredményét.

Más esetekben az értékelési eljárás egy tolmács közreműködésével megy végbe, aki vagy lefordítja, ami a tesztlapra van írva, és melyek az instrukciók, vagy egyúttal sokkal többet is elmagyaráz a tesztrel kapcsolatban, hogy csökkentse a kulturális és szocio-ökonómiai tényezőkkel összefüggő különbségek hatásait. Időnként a szülőket is meg lehet kérni, hogy végezzék el ezt a feladatot, bár sokan erősen kritizálják, ha a tanulóhoz érzelmileg ilyen közel álló személy is bevonásra kerül.

A kulturális hatás és az értékelési folyamat közben a nyelvi készségek hatásainak csökkentése érdekében egyes országokban nem verbális eszközöket is használnak, hogy felmérjék a tanulók kognitív képességeit.

Számos országjelentés (például Ciprus, Dánia, Finnország, Németország, Görögország, Svédország) a fő kihívást abban látja, hogy az értékelési eszközöket nem fejlesztik vagy nem alakítják a bevándorló háttérrel rendelkező tanulóknak megfelelően, s ez sok problémát okoz. A szakembereknek nagyon óvatosnak kell lenniük, amikor e tesztek eredményeit értékelik. A bevándorló háttérből érkező tanulóknak nincsenek ugyanolyan esélyeik, hogy jó eredményeket érjenek el, mint a fogadó országból származó tanulóknak, nyelvi készségeik és/vagy más, az értékeléshez megkívánt egyéb készségeik korlátozottsága miatt. A pszichológiai tesztek és eszközök ritkán módosítják, hogy megfeleljenek a bevándorló háttérrel rendelkező tanulók igényeinek Európában.

Ezért a tanulók egyéni igényeinek valóban hatékony értékelése nagy mértékben az értékelési folyamat végrehajtásáért felelős szakembertől és az ő tudásától függ, illetve attól, hogy milyen mértékben képes figyelembe venni a kétnyelvűséget és a



multikulturális vonatkozásokat, amikor az értékelési eszközöket használja és értékeli a kapott eredményeket. Bár sok országban országos szinten a kétnyelvű tanulók aránya több mint 10 százalék, nincsenek speciális szabályok vagy elvárások, e téren mi is az elvárás a szakemberek oktatásával és tudásszintjével kapcsolatban.

E probléma megoldására az értékelés holisztikus megközelítése, a tanulás és fejlesztés folyamatára történő összpontosítás kulcsfontosságú az SNI- és bevándorló háttérrel rendelkező tanulók értékelése esetében. Sok esetben a tanárok folyamatos értékelést alkalmaznak és folyamatos dialógusban vannak a tanulókkal és szüleikkel, és ezt tekintik az értékelés egyik legfontosabb eszközének. A tanuló elé kitűzött célok az ő alapvető készségein, tanulási előéletén és élethelyzetén alapulnak. Az értékelési folyamatban a szülőktől és magától a tanulótól szerzett információk alapvetőek. Amikor további értékelésre van szükség, az iskola sokféle szakemberből álló értékelő csoportokat von be. Ez a csoport információt gyűjt valamennyi tanártól, akik részt vesznek a tanuló tanításában (osztályfőnök, tantárgyi tanár, nyelvtanár, előkészítő osztálybeli tanár, anyanyelvi tanár és sajátos nevelési igényű oktatást végző tanár). Szociális munkások és pszichológusok szintén részt vesznek a sajátos nevelési igények és a tanulási nehézségek értékelésében és azonosításában.

Egyes országokban és/vagy önkormányzatoknál (például Finnországban) egyes pszichológusok azt választják, hogy kombinálják a hagyományos értékelési módszereket a gyermek második nyelvi fejlődésének nyelvek közötti elemzésével és időnként az anyanyelvi készségei leírásával.

A legtöbb országban, ha extra értékelésre van szükség, hogy azonosítsák a tanuló SNI/tanulási nehézségeit, a tanulót az iskola és/vagy a szülei speciális szolgálathoz utalják értékelésre, diagnózisra majd a támogatás meghatározására (ilyenek például az oktatási-pszichológiai tanácsadó központok, az erőforrás központok, a orvosi-pedagógiai központok, értékelési és támogatási központok stb.). Az értékelési eljárásokat az iskolától és a szülőktől kapott nyilatkozatok alapján végzik, továbbá szakemberek (mint pszichológusok, pedagógusok, stb.) által végzett megfigyelések, tanulmányok és tesztek alapján folytatják, akik tanácsot adnak az iskoláknak és a szülőknek is a gyermek fejlődésével és az ő speciális igényeinek megfelelő támogatással kapcsolatban is.



Sok országban, bár szükség van a tanuló tanulásával kapcsolatos, az eredeti országban kiállított dokumentumokra (iskolai jelentések, értékelési folyamatok eredményei, stb.), amikor a tanuló elkezd tanulmányait a befogadó országban, sok szülő nem rendelkezik ezekkel a dokumentumokkal. Azokban az esetekben, amikor nem elegendő az információ vagy kétséges az információ valóságalapja egy tanuló SNI-állapotával kapcsolatban az ő beiratkozása pillanatában a fogadó ország iskolarendszerébe, az eredeti országból rendelkezésre álló dokumentumok alapján oktatási-pszichológiai értékelés készül, és/vagy további tesztekre kerül sor, hogy azonosítsák a tanuló képességeit és eldöntsék, milyen támogatásra van szükség az ő igényei kielégítéséhez.

Egyes országokban – ilyen például az Egyesült Királyság (Anglia, Skócia és Wales) – a szülőknek joguk van fellebbezni egy döntő-bíróshoz, vagy a vita-eldöntő szervezet vagy testület más formájához, amely a sajátos nevelési igényekkel és a fogyatékoság kérdésével foglalkozik, ha nem értenek egyet a helyi hatóság döntésével az értékeléssel vagy gyermekük SNI-ének extra ellátásával kapcsolatban. Ilyen ok lehet például, ha a helyi hatóság visszautasítja, hogy elvégezzon egy értékelést, vagy összeállítson egy „SNI-nyilatkozatot”, amely összefoglalja azokat az extra sajátos oktatási ellátási formákat, amelyekre egy gyermeknek szüksége van, továbbá a javasolt ellátást vagy a gyermek elhelyezését egy speciális iskolában.

Számos szolgálat és szakember vesz részt az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók értékelésében, összhangban az egyes országokban érvényes különböző szabályokkal és értékelési módszerekkel. Általában az igényeket és képességeket először az osztályfőnök figyeli meg; a sajátos igényeket a sajátos igényű oktatásért felelős tanárral együtt határozza meg.

Sok esetben a bevándorlói háttérrel rendelkező tanuló tanításában részt vevő valamennyi tanárból álló csoport (előkészítő osztálybeli tanár, anyanyelvi tanár, a befogadó ország nyelvét tanító tanár, sajátos igénnyel foglalkozó tanár, stb.) folytatja az értékelési eljárást és folyamatot. Ha szükség van rá, további szakemberek (pszichológus, nővér, szociális munkás, beszédterapeuta, orvos-doktor, stb.) az önkormányzati/iskolai jóléti szolgálatok részéről vagy a helyi erőforrás központoktól szintén részt vehetnek az értékelési folyamatban. Szintén fontosnak tekintik, hogy a szülők is részt



vegyenek az értékelési folyamatban. Ha szükséges, az iskola tanácsot ad és irányítja a tanulót és szüleit, hogy igényeljének további segítséget az iskolán kívüli értékelő szolgálatoktól, rehabilitációs szolgálatoktól, a szociális és egészségügyi szolgálatoktól, helyi erőforrás központoktól, értékelő/diagnosztikai/támogatási központoktól, a sajátos nevelési igényeket oktató intézményektől, stb.

Az értékelési folyamat eredményei alapján döntés születik, a legtöbb esetben a helyi iskolai hatóságok részéről, együttműködve az érintett szolgálatokkal a tanuló által igényelt speciális oktatási támogatásról. Ezt követően egy akcióterv készül, amely részletezi a megfelelő támogatást, amelyre a tanuló igényeinek kielégítéséhez szükség van.

Az ebben a fejezetben foglalt valamennyi információ az országjelentések által nyújtott információn alapul, és jól jelzi az SNI és a bevándorló háttér közötti kapcsolat bonyolultságát. Egyéb különböző paraméterek, mint például a szocio-kulturális háttér, a normák, a vallásos hit, a nemi hovatartozás, a gazdasági tényezők, stb. mind ugyancsak jelentős hatást gyakorolnak erre a bonyolult kapcsolatrendszerre.



3. A GYAKORLATI ELEMZÉS ÖSSZEFOGLALÓ EREDMÉNYEI

A tanulmány gyakorlati elemzése a projekt keretében szervezett hat látogatás prezentációinak és vitáinak eredményeként alakult ki: Malmö (Svédország), Athén (Görögország), Párizs (Franciaország), Brüsszel (Belgium), Amszterdam (Hollandia) és Varsó (Lengyelország). A látogatások helyszínét az alábbi kritériumok alapján döntöttük el:

- a) Egyes országok önként jelentkeztek, hogy a tanulmányi látogatások alatt gyakorlati elemző munkát szerveznek meg;
- b) Olyan földrajzi elhelyezkedésű országokat kerestünk, amelyekre a kulturális és az oktatási sokféleség jellemző;
- c) Tényező volt a bevándorlási hagyomány – igyekeztünk kombinálni a hosszú bevándorlási hagyománnyal, illetve a viszonylag új bevándorlási helyzettel rendelkező országokat.

A látogatások célja az volt, hogy a gyakorlatban is lássuk, hogyan alakul az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók helyzete a különböző oktatási helyzetekben, a projektelemzés öt kijelölt területe szempontjából.

A látogatásokat fogadó valamennyi szakember előzetes tájékoztatást kapott a projektről és arról az öt területről, amelyet a csoport elemezni kívánt, illetve meg akart velük vitatni gyakorlati szinten. Mindegyik látogatás ugyanazt a modellt követte: egy helyi és/vagy országos szintű szakértő bemutatta a témát; sor került a helyszínek bemutatására a vendéglátók részéről; látogatások és viták szerveződtek a hazai szakemberekkel, amelyeket szintén viták és egy előzetes elemzés követett a szakértői csoport részéről.

Bár valamennyi látogatás alapján ugyanazt a modellt követte, mivel tudatában voltunk az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók oktatásában részt vevő különböző szereplők fontosságának, mindegyik helyszínen részt vett a látogatásokon az alábbi érintettek valamelyike: családok, nem tanító szakemberek, az értékelő központok szakemberei, illetve oktatáspolitikusok.

Mielőtt áttérnénk a különböző meglátogatott helyek fő jellemzőinek összegzésére, szükségesnek tartjuk megemlíteni, hogy valamennyi helyszínen a szakemberek nagyon nyitottak voltak és készek mutatkoztak megosztani velünk és más országok szakértőivel saját



tapasztalataikat a sikerekről és a nehézségekről is. Valamennyien magas színvonalú professzionális elkötelezettségről tettek tanúbizonyságot.

3.1 A meglátogatott helyszínek bemutatása és főbb jellemzői

A látogatások eredményeit először a különböző helyszínek rövid bemutatásával kezdjük, amit néhány általános megjegyzés követ. Részletes információ, illetve a hat országban meglátogatott iskolák és központok elérhetőségei megtalálhatók az erre létrehozott ügynökségi webfelületen, ahol egyúttal a teljes országinformáció is hozzáférhető: www.european-agency.org/agency-projects

A felkeresett helyekre vonatkozó elérhetőségek szintén e jelentés végén található.

3.1.1 Malmö (Svédország)

Az első látogatásra Malmöben került sor. Ez volt az egyetlen helyszín, ahol a szakértői csoport nem látogatott meg oktatási központokat, hanem ehelyett találkozott és véleményt cserélt a többségi elemi iskolák – amelyek 7 évestől 16 évesig fogadnak tanulókat – és egy támogatási központ szakembereivel.

A fogadó szakemberek mind Rosengårdban dolgoztak, Malmö város egyik városi kerületében, amely egyik Svédország legnagyobb multikulturális városainak, s ahol a lakók mintegy 34 százaléka bevándorló háttérrel rendelkezik. Itt magas a munkanélküliség aránya. Rosengårdban eléri a népesség 80 százalékát. Svédországban a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók főleg közel-keleti országokból és a volt Jugoszláv Köztársaság területéről érkeznek. Rosengård iskoláiban igen nagy a koncentrációja az ebből az etnikai háttérből érkező tanulóknak. Emellett az iskola előtti oktatási formákat is főleg a bevándorlók gyermekei veszik igénybe Rosengårdban; az iskola előtti osztályok 6 éves kortól vannak.

Svédországban az oktatáspolitikáé nagyon decentralizált; az önkormányzatok nagyon autonómak és kompetensek, ami az oktatás végrehajtási részét illeti. Malmö esetében a Városi Tanács pótlólagos forrásokat biztosít a külföldi populáció támogatására. Sok szolgáltatás minden tanulóra és családjukra is kiterjed, s bizonyos szolgáltatások kifejezetten a bevándorlói háttérrel rendelkezőknek szólnak: migrációs testület; helyi egészségközpont a nagyon fiatal gyermekeknek; egészségközpont a menekülteknek és bevándorlók-



nak; anyanyelvi központ, stb. Kiemelt prioritást kap a szülők bevonása, de a szakemberek megemlítették, hogy időnként kommunikációs problémáik vannak a szülőkkel. A bevándorló háttérrel rendelkező családok nem mindig értik a helyi struktúrát, az iskolák működését és az oktatási rendszert. Ennek következtében a tanulók és a családok időnként arról számolnak be, hogy szegregálnak érzik magukat. További fontos kérdés a családok számára, hogy hosszas procedúrákat kell kiállniuk, mielőtt engedélyt kapnak arra, hogy a fogadó országban maradhassanak.

Ami az iskolákat illeti, a törvény kimondja, hogy a gyermekek és a fiatalok, akiknek a svéd nem anyanyelve, igényt tarthatnak az anyanyelvű oktatásra a kötelező és a középfokú oktatásban. Az a cél, hogy segítsék a gyermekeket és a fiatalokat anyanyelvük fejlesztésében és abban, hogy lehetőségük legyen többet megtanulniuk saját kultúrájukról és a két kultúra hasonlóságairól és különbözőségeiről. Emellett, ha szükséges, a tanulók támogatást kaphatnak más tantárgyakban is saját anyanyelvükön. A szakemberek megjegyezték, hogy időnként nehéz olyan tanárokat találni, akik beszélik az anyanyelvet, főleg, ha kisebb kisebbségi csoportról van szó. Továbbá, ragaszkodtak ahhoz a véleményükhöz, hogy igen fontos a tanulókat tanítani és segíteni mindkét nyelven, anyanyelvükön és svédül is. A különböző kulturális háttér a tanítás és a kommunikáció különböző módjait igényli. A kulturális sokféleséget az iskolákban pozitív módon mutatják be és minden eszközzel segítik.

Az az elv, hogy a bevándorló tanulók a többségi iskolákba járjanak, kivéve a csökkent hallású tanulókat, akik gyakran speciális segítséget kapnak, és speciális ellátási rendszerekhez vagy programokhoz csatlakozhatnak. Speciális programban vehetnek részt az intellektuális nehézségekkel küzdő tanulók: ők olyan speciális órákat kapnak a többségi iskolákban, ahol a beavatkozás főleg a tantermen belül történik, támogató tanárok és mobil csapat segítségével. Az iskoláknak jó minőségű tanári segédanyagaik és eszközeik vannak.

A tanárok és a támogatási központ szakemberei világos prioritásokat mutattak be. Ezek a következőket foglalták magukban: erős prioritás a korai beavatkozás; fontos és szükséges az együttműködés a szülőkkel; kooperáció a szakemberekkel és a szakemberek között is az iskolákban; jó légkör kialakítása az iskolákban. Tudatában voltak



egyben annak is, és céloztak rá, hogy a bevándorlói háttérrel rendelkező emberek magas koncentrációja könnyen „gettók” kialakulásához vezet.

3.1.2 Athén (Görögország)

A második látogatás egy elemi és egy többségi középiskolában történt Athénban. Az ezekben az iskolákba járó diákok kora 5 és 16 év között volt. Emellett egy értékelő központot is meglátogattunk.

Az elemi iskolába összesen 110 tanuló járt, beleértve 40 bevándorlót is. Néhányan a 40 diák közül enyhe tanulási problémákkal küzdöttek. A középiskolába 270 diák járt, közülük 25-en voltak bevándorlók, és kettejüknél közülük sajátos nevelési igényt azonosítottak. A tanulók többsége nem EU-országból érkezett – nevezetesen Albániából, Moldáviából, Ukrajnából, Oroszországból, Afrikából, Pakisztánból, az Egyesült Arab Emírátsokból valamint Törökországból – illetve Romániából, Lengyelországból és Bulgáriából.

Mind az elemi, mind a középiskola a közelmúltban kezdett befogadni jelentősebb számban bevándorlói háttérrel rendelkező tanulókat különböző országokból. Gyakran nem könnyű felismerni az ilyen tanulókat, mert a családoknak megvan a lehetőségük, hogy görög névre cseréljék családnevüket. Ez a lehetőség fennáll a bevándorlók előtt is, hogy ezzel is elrúlják a diszkrimináció minden formáját, és általában véve ez a rendszer jól is látszik működni azok esetében, akik a görög nyelvet jól beszélik. Mindkét iskola nyitott és érzékeny volt a multikulturalizmus irányába, és rugalmas oktatási megközelítést alkalmazott. Az elemi iskola megpróbált közeledni a családokhoz, hogy üdvözölje, befogadja őket és gyermekeiket. Továbbá, az iskola személyzete megkapja a szükséges forrásokat, hogy támogatni tudja a befogadó gyakorlat végrehajtását. Bár az iskoláknak a nemzeti tanterv alapján kell dolgozniuk, a tanárok egyéni oktatási tervet készítenek valamennyi tanuló számára. Az újonnan érkező tanulók esetében egy lassú és rugalmas integrációs folyamatot vezetnek be, hogy megtanulják a görög nyelvet. Az első másfél év során a tanulóknak nem kell semmiféle írásbeli vizsgát tenniük, csak szóbeli vizsgáik vannak.

Az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulókat egy értékelő központ értékeli. Ez a központ ad tanácsot a tanároknak, hogyan oldják meg a szükséges tantervi adaptációkat. Segítséget nyújt egy pszichológus is, valamint egy specializált tanár, aki főleg matematikát




és görögöt tanít, nem több mint öt diáknak egy másik tanteremben, és maximum tíz tanórányit.

A meglátogatott értékelő központ új létesítmény. Szolgáltatásokat nyújt 25 iskolának Athénban, és a személyzete 18 szakemberből áll, akik interdiszciplináris módon dolgoznak együtt. Ez egy közszolgáltatás a helyi Oktatási Minisztérium irányítása alatt, költségtérítést nélkül, de egy-két éves várólistával. Nincs különbség az SNI-tanulóknak (görögöknek vagy bevándorlóknak) nyújtott szolgáltatás típusában. Azonban a feladatokat módosítják és adaptálják, s figyelembe veszik a nyelvre és a kultúrára vonatkozó különbségeket. A szakemberek alkalmazzák a megfigyelést otthon és az iskolában is, a nem formális, a nem verbális és a formális tesztek az SNI- és bevándorló háttérrel rendelkező tanulók esetében. Időnként ha a szóban forgó tanulókat származási országukban korábban már értékelték, az eredményeket lefordítják görögre, de a tanulókat ebben az esetben is újraértékelik. Egy nyomon követő eljárást is elterveznek, ami három év múlva egy új értékelési eljárást jelent. A bevándorló tanulók értékelése minden alkalommal az iskolában történik.

A központ főleg informális módon működik együtt a szülőkkel, az iskolákkal és az Oktatási Minisztériummal. Ami a szülőket illeti, ők megkapják a tanuló szükségleteivel kapcsolatos végső nyilatkozatot, és ők dönthetik el, átadják-e az iskolának, vagy nem. A szakemberek megjegyezték, hogy a családoknak hiányzik a saját nyelvükön rendelkezésre álló információ, és ez időnként kommunikációs problémákat okoz. Az iskolák és az értékelő központ közötti együttműködés az iskolai szakemberek ajánlásain alapul; azonban az iskoláknak nincs kötelezettségük, hogy be is vezessék ezeket az ajánlásokat. Időnként a tanárok utaltak az erőforrások hiányára, vagy arra a tényre, hogy ennek oka a túlszűfolt osztályokban folyó munka. A központ ajánlásokat is tesz az Oktatási Minisztériumnak a szükséges, a tanulóknak és az iskoláknak szánt erőforrástípusok vonatkozásában.

Bár a különböző kulturális háttérű tanulók növekvő számának kezelése meglehetősen új helyzetet teremtett, az iskolaigazgatók és a tanárok elkötelezettsége fontos szerepet kapott mindkét iskolában. Az iskolák rugalmas tanterveket vezettek be, fejlesztették a kooperatív tanulást, együttműködtek és megosztották a felelősséget más szolgáltatókkal.



3.1.3 Párizs (Franciaország)

A harmadik látogatás Párizsba irányult, ahol négy többségi előkészítő és elemi iskolát látogattunk meg. Az ezekben az iskolákba járó gyermekek kora 3 és 11 év között volt. Egyik iskolában volt egy „CLIS” is, vagyis speciális integrációs osztály („Classe d’Intégration Spécialisée”). Ez az osztály olyan integrációs programot hajt végre, amelynek keretében támogatja az SNI-tanulókat a többségi osztályokban, kombinálva külön támogatással, amikor arra szükség van.

A négy iskola ugyanabban a térségben található, egy úgynevezett Prioritást Élvező Oktatási Körzetben, ahol a nagy a bevándorlók aránya. Nagyon sok család nehéz anyagi körülmények között él, és magas munkanélküliséggel néz szembe. Az iskolákba mintegy 680 tanuló járt, közülük 85 százalék származott bevándorló családból. A bevándorló háttérrel rendelkező tanulók többsége Észak- és Nyugat-Afrikából származott, azaz korábbi francia gyarmatokról, de voltak ázsiaiak is és egy kisebb arány pedig európai országokból jött. A tanulók 50 százaléka kapott támogatást speciális tanárok révén az iskolában, vagy az iskolán kívül orvosi-pszichológiai központokból, és 12 tanuló járt a CLIS-be. A szabadidős tevékenységek nagy részét az iskolák a helyi támogató szolgálatokkal együtt szervezték a tanítás után vagy iskolai szünetekben, hogy olyan elfoglaltságot biztosítsanak a tanulóknak, amelyet a családjuk nem tud. Az alacsonyabb szocio-ökonómiai státusú családok számára csökkentett részvételi díjat állapítottak meg minden iskolai tevékenység esetén, s létezett az ingyenebéd rendszere is az iskolaév alatt. Még így is a tanárok úgy érezték, hogy a pénzügyi segítség nem elégséges arra, hogy megfeleljen azoknak az igényeknek, amelyekkel az iskoláknak szembe kell nézniük.

A meglátogatott iskolák szorosan együttműködnek a részben az önkormányzat által finanszírozott Etnopszichológiai Támogatási, Együttműködési és Kutatási Központtal (Centre of Support, Interaction and Research in Ethno-Psychology). Ott egy pszichológus és négy kulturális közvetítő dolgozik, aki szerepe legjobban úgy írható le, hogy ők képezik a hidat, a kapcsolatot a szülők és az iskola között. Ennek a központnak a dolgozói segítenek az iskola dolgozóinak, és felajánlják szolgálataikat a családoknak is, amikor a gyermekeknél tanulási problémák merülnek fel. Ők fogadják a családokat az iskolában, havonta kétszer, iskolai órákon kívül. Az



eredeti származási hely kultúrájának ismerete és megértése nagy értéknek számít, hogy így jobban tudjanak segíteni a gyermeknek, a családnak, és ennek nyomán az iskolának is. Az iskolák mind nyitottak voltak a szülői részvételt illetően. A szülőket bevonták, és azok részt is vettek a látogatás lebonyolításában, nagy értéket jelentő információt adtak, amikor megpróbálták elmagyarázni a tanulók reakcióit. A tanulók lakóhelyük szerint kerülnek az egyes iskolákba. A szülőknek ebben nincs választási lehetőségük.

A bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók többségi oktatásban vesznek részt. Azokban az esetekben, amikor tanulási nehézségek adódnak, változatlanul ott maradnak az iskolában, de speciális tanárok és más szakemberek segítenek nekik a szükséges támogatás megszerzésében. Az iskola egyszerűsített tankönyveket ad az SNI-tanulóknak. A támogatás megszűnik, amint a tanulók elérték a várt oktatási szintet, de ha a probléma továbbra is fennáll, az iskolai pszichológus, együttműködésben a speciális tanárral felajánlja, egyetértésben a szülővel, hogy felméri a tanuló szükségleteit. Akkor, ha nem elégséges, amit az iskola fel tud ajánlani, vagy ezt a család nem fogadja el, külső szociális és orvosi szolgálatok is beleavatkozhatnak. Ezek a szolgálatok fogadják a családot és a tanulót, felméri a tanuló szükségleteit, és továbblépnek valamilyen terápia irányába (például ha a tanulónak hallási gondjai vannak). A külső beavatkozás egyéb formái is rendelkezésre állnak abban az esetben, ha a tanuló mozgáskorlátozott vagy pszichológiai rendellenességek lépnek fel. Az értékelés szintén végződhet azzal az eredménnyel, hogy a tanuló speciális órákra fog járni.

Az iskolákban használt nyelv a francia, ami az órákat és a tankönyveket illeti. Figyelembe véve, hogy egyes tanulóknak gyenge nyelvi készségei vannak francia nyelvből, néhány iskola ebben a térségben előkészítő osztályokat indít, amelyek a befogadó ország nyelvismeretének megszerzését célozzák. A tanulók három hónapon keresztül járhatnak francia órákra, és ez maximum egy évig hosszabbítható meg, mielőtt visszatérnének saját iskolájukba. A saját anyanyelvük tanulását nem tartják fontosnak, még a bevándorlói háttérrel rendelkező tanárok számára sem. A fő prioritás a jelek szerint a befogadó ország nyelvének megtanulása.

Az iskolákban jó volt a hangulat, elegendő és jól beosztott terek voltak a tanulók számára, hogy mozogni tudjanak bennük. Az iskolai




tevékenységeket a tanulók igényei szerint, nagyon körültekintően szervezték meg. A tanárok felvetettek néhány problematikus témát: több pénzügyi segítség kellene, több továbbképzés és annak a problémáját is megemlítették, hogy nehéz újabb tanárokat verbuválni ezekbe az iskolákba ebben a „problémásnak” tekintett körzetben.

3.1.4 Brüsszel (Belgium)

A negyedik látogatás helyszíne két brüsszeli francia nyelvű iskola – egyik egy többségi elemi iskola, a másik speciális iskola –, valamint egy flamand nyelvű értékelő központ volt. Az ezekbe az iskolákba járó tanulók a két és fél évestől a 14 évesig terjedő korúak voltak.

A látogatást megelőzően a csoportnak lehetősége volt meghallgatni két beszámolót, egyiket egy családtól, a másikat pedig bevándorló háttérrel rendelkező fiataloktól, majd a beszámolót beszélgetés követte. Kifejtették, milyen akadályokkal kell szembenézniük a családoknak, ha gyermeküknek a lehető legjobb támogatást szeretnék megszerezni a speciális oktatásban, és ha át szeretnének kerülni a többségi oktatásba, illetve azzal kapcsolatban, hogyan harcolnak a közvetett rasszizmus ellen. A fiatalok véleménye sokban egyezett, bár nekik is voltak gondjaik saját identitásukkal: melyik kultúrához is tartoznak valójában? Időnként úgy érezték, hogy mind a befogadó ország, mind saját etnikai csoportjuk megtagadja őket. Azt sugallták, hogy szerintük nekik valójában két különböző kultúrájuk van, és ezt el kell fogadni, először nekik, aztán másoknak is.

A többségi iskola elemi és egyben középiskola is volt, olyan környéken, ahol a nagyszámú bevándorló populáció élt, főleg Afrika északi részéből, de Ázsiából, nem EU országokból, s néhány bevándorló Dél-Amerikából. Az iskola nagyon figyelt erre a helyzetre, hiszen mintegy 400 tanulója 57 különböző országból jött. Az iskola öt „áthidaló” osztályt hozott létre az újonnan érkezett tanulóknak, akik maximum egy évig járhatnak ebbe az osztályba, majd csatlakoznak az oktatási szintjüknek megfelelő „rendes” osztályhoz. A tanulók az iskolaév alatt bármikor csatlakozhatnak ezekhez az osztályokhoz. Összesen 80 tanuló tanult ezekben az osztályokban, s gyakorlatilag semmit nem tudtak franciául. Az osztály összeállításának fő kritériuma a nyelvi készség. Úgy tűnt, hogy a tanulóknak nincsenek sajátos nevelési igényeik, csak a nyelvi problémáikkal kapcsolatosak az igények. Különböző nyelveket beszéltek, és mind a korosztályok, mind a kompetenciák terén teljesen vegyes volt a kép. Az elemi



oktatási részen, ahol három különböző szint volt, a személyzethez tartozott egy interkulturális tanár is. A középiskolai szekcióban öt szint volt, és csak francia ajkú tanárok tanítottak.

A légkör itt is barátságos volt, mind a tanulók, mind a tanárok motiváltak tüntek. A fegyelem és a rögzített szabályok részei a tanítás hagyományos módjának, de ezeket elfogadják, mint az iskolai oktatás részét, ha tekintéllyel és a különbözőségek teljes tiszteletével vegyül. Az iskola részt vett egy kísérleti projektben, amelynek címe „Nyelv és kulturális eredet” volt, s azzal foglalkozott, hogyan lehet a francia nyelvet a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók kultúrájába beépíteni. Ez a kísérleti projekt – ha az eredmények kedvezőek – további 80 iskola támogatását célozza Belgium francia ajkú közösségében.

A tanárok nagyon pozitívan viszonyultak a tanulók sokféle kultúrájához. Különböző módszereket és didaktikai megközelítéseket alkalmaztak, hogy megtanítsák a befogadó ország nyelvét és minden lehetséges oktatási eszközt is igénybe vettek, hogy előmozdítsák a kommunikációt és a tanulási folyamatot. Meg kell említenünk néhány kommentárjukat: az anyagok, eszközök kiválasztása nem csupán a tanulók nyelvi szintjét kellene, hogy figyelembe vegye, hanem korukat is; egyes speciális tárgyakhoz szükség lenne adaptált szövegek használatára; még több közös tevékenység a társosztályokkal szintén elősegítené beilleszkedésüket a többségi osztályba. Az együtt-tanulás hátrányos megkülönböztetés nélküli légkört teremt az „áthidaló” osztályokban, és az iskola betölti szerepét mint első kontakt-pont a kultúrák és országok között. Elő kell mozdítania a szülők és a családok bevonását is. Fontos biztosítani, hogy tere legyen a párbeszédnek, és ehhez meg kell adni az igényelt támogatást a tanároknak.

A speciális iskola egy szakiskola volt, elemi és középszintű oktatással, 300 diákkal. A tanulók 60 százaléka rendelkezett bevándorló háttérrel. Meglehetősen nagy épület volt, ami bizonyos építészeti akadályokat jelentett. A tanulóknak tanulási és viselkedési problémái voltak, és néhányan közülük fizikai fogyatékkal is küzdöttek. Továbbá, az iskola szakemberei arról számoltak be, hogy gyakran hiányzott a kommunikáció a családokkal a nyelvi korlátok miatt. Egyes esetekben szintén kommunikációs problémák adódtak a bevándorló háttérrel rendelkező tanulókkal is, mert a teljes oktatás franciául folyt. E nehézséget a tanárok úgy próbálták leküzdeni, hogy



képeskönyveken keresztül próbáltak kommunikálni. Ugyanez a probléma merül fel a tanulók értékelésénél, bár a szakemberek tudatában voltak a helyzetnek. A többségi iskolákkal fennálló kapcsolat az elmondás szerint meglehetősen korlátozott volt.

A VCLB Koepel (Vrije Centrum voor Leerlingenbegeleiding) elnevezésű szervezet lényegében a Tanulók Támogatásával és Konzultációval Foglalkozó Központok Szövetsége. Fő feladata, hogy együtt dolgozzon, koordinálja és támogassa a 48 regionális központ szövetségét (CLB), s nem az, hogy közvetlenül kapcsolatban legyen a tanulókkal vagy családjukkal. Mindegyik központ ingyenes, s a flamand közösség Oktatási Osztálya szervezi és finanszírozza. A CLB központok támogatást és konzultációs lehetőséget adnak a tanulóknak, a szülőknek, a tanároknak és az elemi és középiskoláknak. A VCLB célja, hogy támogassa az iskolákat, a tanárokat és a szülőket. Megpróbálja megerősíteni a többségi iskolákat, csökkenteni a konzultáció útjában álló akadályokat, preventív stratégiákat kidolgozni, különböző lépéseket tesz egy korrekt diagnózis felállítására – azzal, hogy kiiktatja a zavaró tényezőket, és kiemeli a pozitívakat. A dolgozók szerint mind a befogadó ország tanulói, mind a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók ugyanazokkal a problémákkal küzdenek, ha alacsony szintű gazdasági háttérből érkeznek; és, ami megfelel egy bevándorló családból származó gyermeknek, az megfelel minden gyermeknek. Nem helyeztek külön hangsúlyt az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók kérdésére.

3.1.5. Amszterdam (Hollandia)

Az ötödik látogatás helyszíne Amszterdam volt, ahol két speciális elemi iskolát, egy speciális középiskolát és szakképző iskolát (amely öt különböző helyszínen működik), valamint két értékelő központot látogattunk meg. A látogatás során a csoportnak lehetősége volt meghallgatni a holland Parlament egyik képviselőjét, aki a diszkrimináció elkerülésére és a veszélyeztetett tanulók oktatási minőségének javítására szolgáló intézkedéseket és a felmerült nehézségeket mutatta be. Több egyéb kérdés mellett a képviselő kiemelte az iskola előtti és a kora iskoláskori oktatás ellátását, a nyelvi osztályok finanszírozását, és hogy extra költségvetést fogadtak el a nyelvi problémákkal küzdő tanulók segítésére.



Az egyik elemi iskolába 320 tanuló járt, akik 3 és 13 év közötti korúak voltak, s körülbelül 70 százalékuk bevándorló háttérrel rendelkezett. Az iskola ellátást nyújtott a beszéd- és nyelvi rendellenességekkel küzdő tanulók számára, illetve helyszíni támogatást adott 180 olyan tanulónak, akik más amszterdami iskolákba jártak. A fő cél a jó beszéd- és nyelvi készségek fejlesztése volt. Egyes tanulók többségi iskolákban kezdtek, de nyelvi problémáik miatt speciális iskolába küldték őket. Bár vannak közöttük, akik visszatérnek saját többségi iskolájukba, sokan végig itt maradnak elemi oktatásuk ideje alatt.

A szülőknek megvan a választási szabadságuk az iskolákkal kapcsolatban, bár ezzel a szabadsággal a bevándorló háttérrel rendelkező szülők nem tudnak könnyen élni. A közeljövőben a helyi iskolák felelőssége lesz értékelni és a legmegfelelőbb iskolát megtalálni a tanulók számára, együttműködve a szülőkkel.

Ami a tanítási anyagokat illeti, az iskola sokféle vizuális eszközt használt. Minden lehetséges eszközt megragadtak, hogy növeljék a tanulók szókincsét és elősegítsék a kommunikációt a szülőkkel. Az iskola szorosan együttműködött a továbbképzést, támogatást és utógondozó szolgáltatást nyújtó többségi iskolákkal. A szakemberek kiemelték a fontosságát a korai értékelésnek, amelyet korai intervenciók intézkedések követhetnek.

A másik elemi iskolában 153 tanuló, 4 és 12 éves kor közöttiek, tanult. Ők mind komoly tanulási nehézségekkel és komoly kommunikációs problémákkal (például autizmussal) küzdöttek. Közülük 85 százalék rendelkezett bevándorló háttérrel, főleg Afrikából, Ázsiából és néhányan európai országból. 40 tanulót integráltak a többségi osztályokba. Az iskola támogatja a szülők erőfeszítését, hogy az elemi iskola esetében az otthonukhoz közel eső iskolát válasszanak, s ehhez helyszíni támogatást és bizonyos ellenőrzést nyújt. Azoknak az autista tanulóknak az esetében, akiket integráltak a mainstream oktatásba, specializált tanárok nyújtanak továbbképzést tanár kollégáiknak a többségi iskolákban. A tanárok fizetséget kapnak e feladat elvégzéséért.

Az iskola „befogadó gyakorlatot” folytat, abban az értelemben, hogy az autista tanulókat is vegyes csoportokba integrálták. Ők nem speciális csoportokba kerültek; valamennyi tanuló egy egyéni oktatási tervet követett. A nem verbális kommunikáció használatát jól választották meg és hajtották végre az egész iskolában.



Az iskola nagyon fontosnak tartotta a szülők bevonását minden iskolai tevékenységbe – oktatás, szabadidő, stb. Ahol szükséges, tolmácsokat hívnak a tanárok és a szülők közötti kommunikáció elősegítésére. Hasonlóképpen létezik egy „kapcsolatkönyv” a tanárok, tanulók és szülők közötti kommunikáció könnyítésére. Még így is egyes gyermekek nem jártak iskolába, hanem otthon maradtak. Az anyanyelv tanulása a jelek szerint nem volt prioritás az iskolában, bár három tanárnak volt bevándorlói háttere. Erős hangsúlyt helyeztek a befogadó kultúrába történő asszimilációra.

A középiskola és egyben szakképző iskola öt különböző helyen működött. Szívesen fogadott fiatalokat könnyebb és mérsékeltbb tanulási problémákkal, amelyek gyakran viselkedési problémákkal társultak. Az iskolában körülbelül 300 diák tanult, akik 12 és 20 éves kor közötti korúak voltak. A bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók igen nagy százaléka (80 százalék vagy még ennél is több) járt iskolába. Az egyik iskolában fontos koncentrációja volt megfigyelhető az egyik korábbi holland gyarmatról, Surinamból érkező tanulóknak. Az ő többségük tulajdonképpen képes arra, hogy bekapcsolódjon a többségi oktatásban, ha kap bizonyos többletsegítséget. Sok esetben a szakemberek arról számoltak be, hogy a komoly kulturális megfosztottság befolyásolja a nyelvi készségek megszerzését és a nyelvtanulást. Ezeknek a tanulóknak nincsenek megfelelően felügyelve, nincsenek olyan óráik, amelyek anyagát megértenék, és nincsenek gyakorlatiasabb célú programjaik. Mindegyik fiatalnak egyéni tanterve van, amelyet az ő képességeihez igazítanak. Miután 4 évet eltöltöttek az iskolában, rendszeres munkatapasztalatra tehetnek szert cégeknél.

A különböző helyszíneken tapasztalt környezeti hatás kedvező volt; a szabályok világosak voltak, és az egész környezet biztonságosnak tűnt. Úgy látszott, a tanárok mind nagyon elkötelezettek, és sok egyéni figyelmet fordítottak a fiatalokra; még szabadidejükben is dolgoztak. Az anyagok és felszerelések megfelelően voltak adaptálva. A fiatalok munkaerőpiacra jutása támogatásának kérdésében egy megfelelően strukturális megközelítést alkalmaztak, amely összekötötte őket a munkaerőpiaccal.

A jelentések szerint a szülőkkel fennálló kapcsolat változó volt: egyes helyeken nagyon sok figyelmet fordítottak a családokkal való információcserére, de nem ez volt a helyzet minden iskolában. A sok



Surinamból érkezőt befogadó iskolába járó diákok szülei azt említették, hogy a társadalom részéről erős diszkriminációt éreznek.

Az iskolák speciális nyelvi programokat hirdettek olyan tanulóknak, akiknek nem holland volt az anyanyelve. A többségi iskolákkal fennálló kapcsolatok a jelek szerint meglehetősen korlátozottak voltak.

A két értékelő és rehabilitációs központ elsősorban olyan fiatalokkal dolgozott, akik komoly viselkedési és szociális problémákkal küzdöttek. A fiatalok többsége bevándorló háttérrel rendelkezett – főleg Afrika északi részeiből. Néhányuknak közülük már volt kapcsolata a rendőrséggel és az igazságügyi szervezetekkel. A központoknak az volt a fő célja, hogy megismerjék e fiatalok történetét, hogy velük együtt kijelöljenek egy megfigyelési időszakot, és hogy képezzék őket, hogy találjanak maguknak megfelelő munkát. A családokkal való kapcsolat fontos prioritást élvezett, és magába foglalta a fordítók és/vagy közvetítők használatát is, hogy tisztázzák és megértsék az adott család helyzetét.

3.1.6 Varsó (Lengyelország)

Hatodik látogatásunk öt varsói többségi iskolába vezetett – két elemi és három középiskolába – valamint a Jogi Intervenció Egyesületbe. Az elemi iskolák állami iskolák, a középiskolák pedig nem államiak voltak.

Több mint hétszáz, 6 és 14 éves kor közötti tanuló látogatta a két elemi iskolát. Az egyik iskolában 35 tanuló volt elsősorban Csecsenföldről és az Észak-Kaukázus vidékéről. A bevándorló háttérrel rendelkező tanulók száma nagy eltéréseket mutatott, figyelembe véve, hogy nagyon gyakran az ide érkező családok Lengyelországot tranzitországnak tekintik és hamar továbbmennek. Ezeknél a gyermekeknél a legnagyobb probléma a nyelvi nehézségek leküzdése volt, valamint az átélt háború okozta trauma. A helyi oktatási intézmények lengyel nyelvórákat adtak nekik hetente kétszer. Az iskola együttműködésben dolgozott a Jogi Intervenció Egyesülettel, egy „Multikulturális Iskola” című kísérleti projekt keretében, amelyet Varsó város oktatási hivatala támogatott. A cél az volt, hogy megkönnyítsék a bevándorló háttérrel rendelkező tanulók integrációját az iskolai közösségbe. Egy Csecsenföldről származó asszisztens segített, mint interkulturális közvetítő és tolmács, és ő adott órákat a gyermekeknek anyanyelvükön. Ezt fontosnak tartották



a tanulók kulturális identitása és további integrációja szempontjából. Ezekben az iskolákban nem voltak SNI-tanulók.

A másik elemi iskolában a tanulók mintegy 10 százaléka rendelkezett bevándorlói háttérrel, főleg Vietnámból. Ők nem jelentettek semmilyen sajátos nevelési igényt, sőt, ellenkezőleg, iskolai teljesítményük sikeres volt. A családok készek voltak fizetni a további órákért, hogy segítsék gyermekeiket, amint az esetleges igényt azonosították.

A meglátogatott középiskolák újak voltak, olyan pedagógiai orientációval, amelyet nagy mértékben befolyásoltak meghatározó országos szintű oktatási szakemberek és politikusok. Két középiskolában 420 tanuló volt, 13 és 16 év között. 30 tanuló volt csecsenföldi, illetve Ázsia és Afrika más országaiból érkezett menekült. Két tanuló volt fogyatékkal élő illetve SNI-tanuló. A szülők és a tanárok közösen irányították az iskolákat.

A tanulók ezekbe az iskolákba felvételi vizsga után kerülhetnek be, kivéve az SNI-tanulókat. A szülők díjat fizetnek, amelynek 6 százalékát arra tartalékolják, hogy a gazdasági nehézségekkel küzdő családok tanulóinak nyújtsanak kölcsönt. A tanulók kevesebb mint 10 százaléka mentesül bármilyen díj megfizetése alól. Az iskolákat bizonyos részben támogatják az oktatási hatóságok is.

A fő cél az volt, hogy megtanuljanak élni egy demokratikus társadalomban, és hogy bátorítsák a tanulókat, legyenek nyitottak más kultúrák és környezet irányába. A tanárokat a szülők nagyon szorosan támogatták. A felelősséget megosztották mindenki között: tanárok, szülők és tanulók. A két alkalmazott oktatási módszer az iskolákban a tanuláshoz nyújtott egyéni segítő módszer és a formatív értékelés volt. Ha ilyen probléma merült fel, extra órákat tartottak lengyel nyelvből vagy más tantárgyakból. A csecsen tanulók kaptak bizonyos számú órát saját anyanyelvükön.

A harmadik középiskolában 103 diák volt, akik 16 és 19 éves kor közöttiek voltak. 9 tanuló rendelkezett bevándorlói háttérrel. Nem voltak SNI-tanulók. Ez az iskola, miként a másik kettő is, azt a célt tűzte ki, hogy felkészítse a tanulókat az aktív részvételre egy modern, multikulturális és demokratikus társadalomban.

A meglátogatott Jogi Intervenció Egyesület tulajdonképpen egy nem kormányzati szervezet, amely ingyenes jogi segítséget nyújt olyan embereknek, akik marginalizálódtak és akiket diszkrimináltak, vagyis



migránsoknak, menekülteknek és menedék keresőknek. Az Egyesület képviseli őket mint közvetítő a helyi hatóságok előtt; támogatja is őket tolmácsolással is. Ez az egyesület teljes mértékben részt vett az egyik elemi iskolával végzett, a fentiekben említett kísérleti projektben, oly módon, hogy közvetítőt adott a tanulók nyelvi és szociális integrációjának megkönnyítéséhez.

3.2 Általános megjegyzések

A látogatások alkalmat adtak arra, hogy megismerjük a különböző gyakorlatokat, hogy véleményt cseréljünk és konzultáljunk a terület szakembereivel, illetve a családokkal, valamint, s ez igen fontos szempont volt, néhány szempontot végiggondoljunk. Lehetetlen e megbeszélések eredményeiről részletesen beszámolni, de az alábbiakban összefoglalt megfigyelések az áttekintését adják azoknak a főbb kérdéseknek, amelyeket a szakemberekkel, valamint a csoporton belül is megvitattunk. A projektelemzés megjelölt öt területének megfelelően mutatjuk be őket, és csak a meglátogatott helyszínekre érvényesek.

3.2.1 Célpopuláció

A látogatások lehetőséget adtak helyi szinten igen sokféle helyzet megismerésére: egyrészt hosszú bevándorlási hagyományokkal rendelkező országok iskoláinak, másrészt gazdasági vagy politikai okokból csupán a közelmúltban családokat befogadni kezdő országok iskoláinak meglátogatására. A különböző helyszíneken igen sokféle országból voltak bevándorlók. Csak egyetlen iskolában volt a tanulók többsége a befogadó ország korábbi gyarmatának bevándorlója. Valamennyi helyszínen a szakemberek arról számoltak be, hogy az újonnan érkezett tanulók száma folyamatosan növekszik. Ez a vélekedés erőteljesebb volt a bevándorlási hagyományokkal korábban nem rendelkező országokban.

A kulturális sokféleséget a benyomásaink szerint az iskolák nem fogják fel negatívan. Általában mind az iskolák, mind a megkérdezett szakemberek pozitívan viszonyulnak hozzá és igyekeznek kiemelni azt az értéket, amelyet más kultúrák hoznak a befogadó országnak, bár időnként a sokféleséget úgy is említik, mint „megoldandó” problémát. Ez főleg azokban az iskolákban merült fel, amelyek erős bevándorló koncentrációval rendelkező körzetekben voltak, és ahol a családok általában nehéz szocio-ökonómiai helyzetben voltak.



Egyes szakemberek arról is beszámoltak, hogy problémát okoz az új helyzet kezelése.

3.2.2 Meglévő adatok

Ami az adatokat illeti, két szempontot kell figyelembe venni: a meglátogatott iskola helye és típusa. A hely szempontjából megemlítendő, hogy azokban az iskolákban, amelyek nagyszámú bevándorlói háttérrel rendelkező népességű körzetekben voltak, a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók aránya is igen magas volt, esetenként az adott iskolába járó tanulók 85 (vagy még nagyobb) százaléka. A szakemberek figyelmeztettek, hogy ez a helyzet a „gettósodás” vagy a „bevándorlók által dominált” iskolák kialakulásához vezethet. Ezek az iskolák általában a szocio-ökonómiai szempontból hátrányos körzetekben találhatók.

Az iskola típusa, amelybe a tanulók járnak – többségi vagy speciális – további olyan vonatkozása az információnak, amit körültekintően kell kezelnünk a jelentésben, mert a megszerzett információ csak néhány iskola adatain alapul. A meglátogatott többségi iskolákban, akár sok, akár kevesebb bevándorlói háttérrel rendelkező tanulójuk volt, általában korlátozott számban voltak SNI-tanulók, összehasonlítva a speciális iskolákban található ilyen tanulók nyilvánvalóan nagyobb arányával. A többségi iskolák integrálták és támogatták a tanulókat, speciális dolgozók segítségével, és különféle szolgáltatások nyújtásával. Abban az esetben, ha egy iskola nem tudta kielégíteni a tanulók igényét a számára rendelkezésre álló erőforrásokból, akkor speciális ellátási szintre tértek át.

Az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók aránya az iskolák teljes tanulólétszámának 60–80 százaléka között volt a meglátogatott speciális iskolákban. Az iskolai dolgozók tudatában voltak a helyzetnek. Egyes helyeken a speciális iskolák együttműködtek a többségi iskolákkal, integrálva és támogatva a tanulókat, hogy megmaradjanak a többségi ellátásban, bár nem ez volt általában jellemző. A meglátogatott speciális iskolák főleg tanulási nehézségekkel és viselkedési problémákkal küzdő tanulókat fogadtak.

3.2.3 Oktatási ellátás

A meglátogatott iskolák és szolgálatok többsége nyilvános és ingyenes volt. Az iskolákat különbözőképpen finanszírozták, a különböző országhelyzeteknek megfelelően: vagy centralizáltan,



állami szinten, vagy decentralizáltan önkormányzati vagy akár iskolai szinten, vagy esetleg főleg magánadományokból.

A bevándorló háttérrel rendelkező családok és tanulók ugyanolyan jogokkal rendelkeznek, mint a befogadó ország népessége. A látogatás során megismert szakemberek mind kiemelték annak fontosságát, hogy teljes mértékben tiszteletben tartsák a tanulók és családjuk emberi jogait, valamint azt is, hogy harcolni kell a diszkrimináció ellen. Megemlítettek azonban bizonyos potenciálisan diszkriminatív helyzeteket. Nincs mindig meg a szabad iskolaválasztás lehetősége a szülők számára, és még azokban az országokban is, ahol szabad az iskolaválasztás, ezt „félre tudják vinni” a családok és a szolgálatok között kommunikációs problémák. Mindez a bevándorló tanulók „felülreprezentáltságához” vezethet egyes területeken, vagy a speciális ellátás bizonyos formáinál. A családok azt is megemlítették, hogy gyakran szegregálnak érzik magukat, s nem igazán fogadja el őket a befogadó ország népessége.

Ha szükséges, a családok hozzájuthatnak bizonyos külön pénzügyi támogatáshoz, ami hasonlít a helyi lakosság számára hozzáférhető lehetőségekhez. Egyes esetekben az alacsony szocio-ökonómiai státusú családok költségcsökkentést kapnak, vagy ingyenes külön iskolai tevékenységekhez – mint például iskolai ebédhez – jutnak. A szakemberek azonban elmondták, hogy a források nem elegendőek a tanulók valamennyi igényének teljesítéséhez. Ezt elsősorban olyan szakemberek vetették fel, akik hátrányos körzetekben található iskolákban dolgoztak, és véleményüket minden tanulóra kiterjesztették, nem csak a bevándorló háttérrel rendelkezőkre.

Különböző szolgáltatások és szolgáltatók állnak kapcsolatban és működnek együtt az iskolákkal. Ez elsősorban az iskola típusától függ, de általában véve egészségügyi és szociális szolgálatokról van szó. Az egyik ilyen sajátos példa és helyzet Párizsban volt, ahol az etnopszichológiai központ volt kapcsolatban az iskolával, illetve Malmöben, ahol jelen volt a helyi iskolákkal kapcsolatban álló támogatói csoport.

Az iskolák és az egyes szolgálatok közötti együttműködés túl gyakran informálisnak tűnt. Valamennyi iskola szakemberei jelezték annak szükségességét, hogy fokozni kellene az együttműködést más típusú szervezetekkel is, mint például az etnikai egyesületekkel.



Rámutattak annak potenciális értékére is, amit a különféle etnikai és kulturális háttérrel rendelkező asszisztensek tudnak biztosítani. Ez nem csupán praktikus okok miatt van így – hogy elkerüljén a nyelvi akadályokat és lehetővé tegyék a kommunikációt a családokkal –, hanem azért is, hogy jobban megértsék, a különböző kultúrák hogyan viszonyulnak az SNI és a fogyatékek problémájához.

Az információcsere és a kommunikáció a szülőkkel, valamint az ő teljes mértékű részvételük a gyermekükkel kapcsolatos valamennyi döntés meghozatalában nyilvánvaló prioritás volt valamennyi helyszínen. Az iskolai szakemberek azonban tudatában voltak a nyelvi problémákból fakadó komoly kommunikációs szakadékoknak.

3.2.4 Támogatási intézkedések

Valamennyi meglátogatott iskola számos intézkedést léptetett életbe a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók integrációjának elősegítésére. A szakemberek nagyon is tudatában voltak a fontosságának, hogy a befogadó ország nyelvét a lehető leggyorsabban meg kell tanulni, főleg az újonnan érkezett tanulóknak, és hogy a befogadó ország nyelvét minél magasabb szinten célszerű megtanulni. Ahogy az iskolai szakemberek megállapították, az iskolák kulcszerepet játszanak, mert ők a találkozási pont az egyes kultúrák között, és egyben ők jelentik az első lépést a befogadó társadalomba történő további integráció felé.

A meglátogatott iskolák szakemberei által említett fő cél a különböző eszközökkel a potenciális nyelvi akadályok leépítése volt. Egyes iskolák „áthidaló” osztályokat hoztak létre, hogy a lehető legjobban támogassák egy meghatározott időn keresztül a nyelvtudás megszerzését; egyes helyeken kétnyelvű oktatást ajánlanak; más helyeken a főbb tantárgyakhoz és az anyanyelv tanulásához is tanári segítséget adnak. Az egynyelvű könyvek használata meglehetősen elterjedt volt, bár a tanulás alternatív módszereit is használták, például képeket, egyszerűsített könyveket, stb. A szakemberek többsége megemlítette a rugalmas tanterv felé való törekvést, és egyes iskolákban egyéni oktatási programot vezettek be. Valamennyi szakember kiemelte a tanulók szükségletei egyéni figyelemmel történő kezelését.

Kétséget kizáróan az egész személyzet pozitív hozzáállása fontos szerepet játszott az iskolák által elért eredményekben, bár az iskolai



személyzet megemlítette a problémákat is, különösképpen az továbbképzés iránti igényt.

A meglátogatott iskolák erőfeszítései és elkötelezettsége ellenére maradt néhány választ igénylő kérdés:

- Hogyan különböztessük meg világosan a nyelvi problémákat és a tanulási nehézségeket?
- Milyen mértékben biztosítják a többségi iskolák, hogy felelősséget vállalnak az összes tanuló támogatásáért, és milyen mértékig tesznek elegendő erőfeszítést a speciális iskolák, hogy segítsék a tanulókat visszatérni a többségi oktatásba?
- Milyen mértékben használnak az iskolák megbízható és elégséges eszközöket a tanulók valóságos igényeinek azonosítására, hogy majd rendelkezésre bocsássák a szükséges támogatást?

3.2.5 Értékelés

A meglátogatott értékelő központok nyilvánosak és ingyenesek voltak. Rendelkezésre álltak a tanulóknak, szülőknek, tanároknak és az iskoláknak. Fő céljaik a következők voltak: a tanulók szükségleteinek azonosítása, a szülők informálása és útbaigazítása gyermekük szükségleteiről, és a többségi iskolák munkájának erősítése és támogatása. Valamennyi ilyen központ szakemberei megemléstették a preventív stratégiák végrehajtásának fontosságát, és azok szerepét ebben a kérdésben az iskolai személyzet segítségével. A preventív stratégiákkal kapcsolatos egyik sajátos példa két olyan központra vonatkozott, amelyekben jogi szolgáltatást nyújtó szakemberek dolgoztak, mivel komoly viselkedési problémákkal küzdő fiatalokról volt szó. Az egyik a két központ közül kulturális közvetítőket alkalmazott, és e fiatalokkal kapcsolatban két hónapon keresztül tartó megfigyelési programot vezetett be.

Bár az értékelő központok szakemberei tudatában voltak a két nyelven – az anyanyelven és a befogadó ország nyelvén – folyó (kezdeti) értékelés fontosságának, hogy jobban megértsék a bevándorló tanulók szükségleteit, igényeit, csak kevés központ vezette ezt be a gyakorlatban. A nyelvi akadályok leküzdése érdekében formális és informális értékelő eszközöket, verbális és nem verbális módszereket alkalmaztak. Ami az újonnan érkezett



tanulókat illeti, a szakemberek jelezték, hogy nagyon kevés tanuló hoz magával olyan információt, ami az ő eredeti országában végzett értékelési eljárás eredményein alapult.

Az értékelés bizony érzékeny kérdés, ami további kérdéseket vet fel. A nyelvi akadályok nyilvánvalóak, és befolyásolják az összes folyamatot – kapcsolat és kommunikáció a családdal, a tanulók igényeinek és szükségleteinek azonosítása, stb. – egészen addig a pontig, hogy korlátozni tudja a bevezetett értékelési folyamatok értékét. A meglátogatott értékelő központok szerint a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók alulreprezentáltak az ezeket a központokat látogató populáció körében. Ez valószínűleg azért fordulhat elő, mert a bevándorlói háttérrel rendelkező szülők esetleg nem kapnak megfelelő információt az ilyen típusú központok (és egyúttal egyéb szolgálatok) munkájáról. Azzal is összefügghet, hogy a különböző kultúrákban különböző módon viszonyulnak az SNI-hez. Ennek következményeként számos komoly megfontolást kell figyelembe venni a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók SNI azonosítása során.

Nyilvánvaló, hogy a látogatások eredményei a helyi viszonyoknak csak korlátozott képét adják – nem akarjuk azt sugallni, hogy ezek szükségszerűen reprezentálják az országos helyzetet is, de olyan példának célszerű őket tekinteni, amely segíthet a helyi körülmények jobb megismerésében.



4. KÖVETKEZTETÉSEK ÉS AJÁNLÁSOK

Az elemzés eredményei rámutatnak néhány olyan általános kérdésre, amelyek megerősítik az országok képviselői által a projekt elején felvetett problémák fontosságát:

- a) Milyen mértékben tekinthetők a nyelvi problémák tanulási nehézségekké;
- b) Hogyan kell értékelni a bevándorló háttérrel rendelkező tanulók képességeit és igényeit;
- c) Hogyan lehet a tanárokat és a családokat a lehető legjobban támogatni.

A jelek szerint az európai iskolák egyre inkább multikulturálissá válnak. Ez magával hozza azt az igényt, hogy reagáljunk az új oktatási helyzetre – amelyet gyakran komplexnek fognak fel, mert újak vagy viszonylag újak. Az egyes országok a múltban is befogadtak családokat saját korábbi gyarmataikról vagy az ő saját gazdasági és ipari fejlődésükkel összekapcsolódó országokból. Az utóbbi időben két új helyzet alakult ki: az európai országokba érkező családok sokszor menekültek vagy menedék keresők, vagy olyan családok, amelyek egy európai országba történő belépésük során tranzit helyzetben vannak. Az iskoláknak fontos szerepük van, hiszen sok esetben ők jelentik az első kapcsolódási pontot ezeknek a családoknak a befogadó országgal.

Az alábbiakban négy alapterülettel összefüggésben vesszük sorra a fő következtetéseket, s egyben kulcs-ajánlásokat is teszünk a szakembereknek és az oktatáspolitikusoknak.

4.1 Meglevő adatok

Mint az várható volt, az adatok összegyűjtése nem volt egyszerű. A projekt keretén belül lehetséges volt fontos információt összegyűjteni, elsősorban helyi szinten. Egyes országokban új adatgyűjtési rendszert vezettek be, amelyet a projekt részére gyűjtött ilyen információ iránti igény alapján határoztak el és kezdeményeztek. Fontos megemlíteni, hogy az összegyűjtött adatok a részt vevő országokban tapasztalt helyzetről csak korlátozott képet tudnak nyújtani. A szolgáltatott adatok nem szükségszerűen reprezentatívak az adott ország egésze helyzetével kapcsolatban.



Sok országjelentés jelentékeny aránytalanságot mutatott ki a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulókkal kapcsolatban, ami az ő speciális oktatásban tapasztalható felül- és alulreprezentáltságukhoz vezetett. Az országjelentések szerint a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók a kötelező iskolai populáció mintegy 6 és 20 százalék közötti arányát képviselik a szóban forgó országok többségében (a 2005/2006-os tanévben).

Az országjelentések és a gyakorlati elemzés alapján a bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók felül vannak reprezentálva a tanulási problémákkal küzdő tanulóknak szánt ellátás tekintetében, és bizonyos mértékig a viselkedési problémákkal küzdőknél is ugyanez a helyzet. Ezt a tényt nagyon körültekintően kell elemezni, és nem interpretálható egyforma módon. Több tényező függ össze egymással és ezek figyelembevételére ajánlatos: a sajátos igény típusa – azaz a tanulási problémák; és a népesség típusa – azaz az alacsony szocio-kulturális és/gazdasági státusú tanulók. Az a tény, hogy a bevándorlói háttérrel rendelkező fiatalok esetenként felülreprezentáltak a tanulási problémákkal küzdő tanulóknak szánt speciális ellátás terén, arra utal, hogy zavar van a nyelvi nehézségek és a tanulási nehézségek közötti megkülönböztetésben, és nyilvánvaló, hogy ezen a területen további kutatómunkára van szükség.

Az adatokra vonatkozó ajánlás

További adatgyűjtés és további kutatás szükséges, hogy megvizsgáljuk a bevándorló tanulók speciális oktatási környezetben tapasztalható felülreprezentáltságának nyilvánvaló okait.

A fő cél az lesz, hogy több bizonyítékot gyűjtsünk az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók speciális ellátásban tapasztalható jelentős aránytalanságával kapcsolatban.

4.2 Oktatási ellátás

Valamennyi ország az oktatási ellátásnak számos változatát nyújtja, a saját országos speciális oktatásának és/vagy befogadó politikájának megfelelően. Az országok törvényei eltérőek, és a felelősségek is országonként változnak; az ellátás is változó, de minden országban alapelvnek számít az emberi jogok tiszteletben tartása és az egyenlő esélyek és lehetőségek politikája. Az SNI-



tanulók számára elérhető ellátások megegyeznek az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók ellátásával.

Három fő kihívás látható. Először, a folyamatba bevont különböző szakemberek és szolgálatok nem rendelkeznek a szükséges kombinált szakértelemmel a sajátos nevelési igény, illetve a bevándorlói háttérrel rendelkező tanuló kezelése terén, hogy a lehető legjobb oktatási választ tudják adni a tanuló kombinált igényei és szükségletei kielégítésében.

Másodszor, egyes országok arról számolnak be, hogy a kétnyelvű tanítás – az anyanyelven és a befogadó ország nyelvén – javítja a tanulók teljesítményét – különösképpen, ha korai életkorban alkalmazzák. Segít a tanulóknak, hogy javítsák önbecsülésüket és erősíti személyes fejlődésüket, mint kettős kulturális identitással rendelkező kétnyelvű egyénekét. Azonban a kétnyelvű tanításról azt jelentik az országok, hogy egyenetlenül alkalmazzák a gyakorlatban, mind az egyes országok között, mind egyes országokon belül. Harmadsorban, valamennyi ország rámutat, hogy az együttműködés az egyes szolgáltatók között, ugyanúgy, mint a szülők bevonása alapvető fontosságú. Ezzel kapcsolatban mind a szakembereknek, mind a szülőknek figyelembe kell venniük egymás kulturális különbözőségeit.

A projektszakértők kiemelték annak fontosságát, hogy szükség van az egyes etnikai kisebbségi/bevándorló csoportokat (amelyekhez a tanulók tartoznak) tömörítő szervezetekkel kialakuló együttműködés végrehajtására és javítására. A szülőket és az egyes szervezetekkel fennálló együttműködést kielégítőbb módon kell végrehajtani.

Az ellátásra vonatkozó ajánlások

Az oktatáspolitikusoknak biztosítaniuk kell, hogy az olyan elveket, mint az emberi jogok és az egyenlő esélyek teljes tiszteltben tartása, amelyeket az országok jogrendszere garantál, végrehajtásra kerüljenek. A fő politikai célok ebben a vonatkozásban: harc a diszkrimináció, a rasszizmus és az idegengyűlölet ellen, s közben a tudatosság javítása és a pozitív, jó gyakorlatok támogatása és kiterjesztése helyi és országos szinten. Az ilyen jó gyakorlat elő kell, hogy segítse az olyan integratív és befogadó politikákat, amelyek nyitottak a sokféleségre, hangsúlyozzák az összes tanuló által hozott oktatási értéket, bármilyen eredetűek vagy igényűek is legyenek.



Az iskoláknak megfelelő irányelvekkel és erőforrásokkal kell rendelkezniük, hogy bevezessék a befogadó gyakorlatot. A következő célokat kell követniük:


- a) A sokfélelség megértése és tisztelete;
- b) Minden olyan felvételi és regisztrációs politika elkerülése, amely a szegregációt erősíti;
- c) Olyan oktatási stratégiák elismerése, támogatása és végrehajtása, amelyek megfelelnek az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók szükségleteinek;
- d) Legyenek aktívak az egyes szolgálatokkal való együttműködésben, beleértve a bevándorlók egyesületeit is;
- e) Bátorítsák a családokkal való kommunikációt és a családok részvételét.

Az iskolák olyan interkulturális politikát kell, hogy kövessenek, amely beleillik és kielégíti az igényeket helyi összefüggésben. Az ilyen politika azt igényli, hogy mind a többségi többségi, mind a speciális oktatási tanárok növeljék ismereteiket és készségeiket, és használják ki a szükséges képző programok előnyeit, hogy jobban megértsék, majd a legmegfelelőbb módon kezeljék a multikulturális sokféleséget.

A mindenek felett álló cél az lesz, hogy fokozzák a befogadó gyakorlatot, miközben ellátják a megfelelő erőforrásokkal az iskolákat és a szakembereket. A „gettóhelyzetek” csökkenni fognak, ha elkerüljük a szegregációt és a kirekesztést.

4.3 Támogatási intézkedések

A különböző országokban a tanulók és a tanárok részére az oktatási támogató intézkedések széles köre áll rendelkezésre. Ezek elsősorban a következőkre összpontosítanak: támogatják a befogadó nyelvismeret megszerzését a kétnyelvű oktatáson keresztül, „áthidaló” osztályok jönnek létre, ezen túlmenően egyebek mellett tanári támogatás, pótlólagos támogatás és az iskolaidő utáni házi feladat elvégzéséhez nyújtott támogatás is van. Az egyéni oktatási terv fejlesztését és végrehajtását mindegyik országjelentés úgy említi mint az egyik nagyon fontos támogatási intézkedést. Az igazgató és az iskola dolgozóinak támogatása és elkötelezettsége, s ugyanígy a csapatmunka bevezetése szintén fontos tényező. A tanárok kompetenciája, elkötelezettsége és tapasztalata kulcsszerepet



játszik. Az egyes országokban végzett vizsgálatok rámutatnak néhány további sikeres támogatási intézkedésre, mint például, hogy a tanulók kortársaikkal együtt járnak a szomszédságukban lévő iskolába; néhány tantárgy esetében kis tanítási csoportokat hoznak létre; jó hatású a többségi iskolákban a tanulókkal egyazon bevándorló háttérből érkezett tanárok vagy asszisztensek jelenléte, akik az osztályfőnökkel működnek együtt.

Finally, it is reported as positive to incorporate content and teaching materials in the framework of the individual educational plan, acknowledging the experiences and cultures of pupils including those with SEN and an immigrant background. Végül, pozitív fejleménynek tartják a jelentések, hogy a tartalmat és a tanítási anyagokat egy egyéni oktatási terv keretében rögzítik, s ebben a tervben is elismerik és figyelembe veszik a tanulók tapasztalatait és kultúráját, beleértve az SNI- és bevándorló háttérből érkező tanulókat is.

A támogató intézkedésekre vonatkozó ajánlások

Az oktatási hatóságoknak meg kell fontolnia, figyelembe véve a helyi összefüggéseket is, milyen kétnyelvű oktatási formát vagy multikulturális megközelítést alkalmazzanak, hogy biztosítsák a tanulók oktatási fejlődését, szociális befogadását és önbecsülését.

A nagy arányú soknyelvű tanulóval rendelkező iskolákat bátorítani kell, hogy iskola-specifikus nyelvi politikát fejlesszenek ki. Ez az alábbiakat igényli:

- a) Az iskolai helyzet elemzése;
- b) Egy iskolán belüli terv és javaslat készítése, amelynek az a célja, hogy fokozza a nyújtott támogatásokra vonatkozó intézkedések minőségét.

A tanároknak megfelelően adaptálni kell saját tanítási módszereiket, elő kell mozdítaniuk a szülői részvételt, és támogatást kell kapniuk megfelelően képzett szakemberektől, valamint különböző kulturális háttérrel rendelkező asszisztensektől.

Az általános cél az lesz, hogy támogassák a többségi iskolákat, hogy azok meg tudjanak felelni a heterogén tanulói populáció igényeinek és szükségleteinek, függetlenül azok sajátos nevelési igényeitől és etnikai hovatartozásától.



4.4 Értékelés

Számos szolgálat és szakember vesz részt a sajátos nevelési igényű és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók kezdeti értékelésében, az ezekben az országokban használt különböző szabályok és értékelési módszerek alapján. A szóban forgó értékelési folyamatok standard intézkedések, amelyeket a befogadó ország hoz meg a tanulók érdekében. Ezeknek az értékelő eszközöknek és teszteknek egy részét más nyelvekre is lefordítják; más helyzetekben az értékelő eljárás egy tolmács közbeiktatásával történik; s a nem verbális értékelési eszközök használatát is ösztönzik. A szakemberek erőfeszítései ellenére az ezekben az eszközökbe beágyazott kulturális vonatkozások hatása továbbra is akadálynak számít az SNI- és egyben bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók számára.

Annak érdekében, hogy sikerüljön lebontani a nyelvi és a kulturális akadályokat és a standardizált értékelési eljárások potenciálisan elfogult eredményeit, egy holisztikus megközelítést érdemes megfontolni, amely a tanuló tanulási folyamataira és fejlődésére összpontosít. Sok esetben a tanárok a folyamatos értékelés és a tanulókkal és a szülőkkel való folyamatos párbeszéd technikáját alkalmazzák. E folyamaton belül a szülőktől kapott információ és dokumentáció, még akkor is, ha nem mindig hozzáférhető, alapvető jelentőségű. Ebben az értékelési megközelítésben a fő elem, amelyre koncentrálni érdemes, a tanuló alapkészségeinek szintje, tanulási előtörténete és élethelyzete. Figyelembe kell venni az összes, a folyamatba bevont tanár (osztályfőnök, kisegítő tanár, speciális tanár, stb.), illetve egyéb szakemberek, mint a szociális munkások és pszichológusok, valamint a szülők által szolgáltatott információt.

Az értékelésre vonatkozó ajánlások

Az értékelési eljárásoknak meg kell könnyíteniük a különbségtételt a befogadó ország nyelvének elsajátításával kapcsolatos nehézségek, illetve a tanulási nehézségek között. Valamennyi iskolai szereplőnek részt kell vennie és felelősséget kell vállalnia az értékelési eljárással kapcsolatban.

A fő cél az lesz, hogy megfelelő értékelési anyagokat lehessen kifejleszteni az SNI- és bevándorlói háttérrel rendelkező tanulók számára.



A témára vonatkozóan meglevő dokumentáció tanulmányozása révén, valamint a kérdőív és a gyakorlati elemzés alapján szerzett információ válaszokat adott néhány kérdésre. Sok más kérdés is felmerült, és – mivel ez volt az első kísérlet, hogy összeállítsuk ezt a típusú információt – természetesen több lett a kérdés, mint a kapott válasz. Remélhetőleg ez az első elemzés és áttekintés megnyitja az ajtót további vizsgálatok és a téma mélyebb elemzése felé.



REFERENCIÁK

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 1998. *Vers une politique de la formation continue*, Montréal: A quebeci oktatási miniszternek benyújtott dokumentum

AMEIPH (Association Multi-Ethnique pour l'Intégration des Personnes Handicapées), 2001. *Disability+Migration: A New Planetary Reality*, Montréal: A Durban-i ENSZ Világkonferencián (Conference Against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance) prezentált dokumentum

Andersson F., 2007. *Challenging Experiences: Generation of Knowledge in a Research Circle*, Stockholm: University of Stockholm


Bleidick U., Rath W. and Schuck K., 1995. „Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland” in *Zeitschrift für Pädagogik*, No.41, pp. 247–264

Candelier M., 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire. EVLANG : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles: De Boeck

Council of Europe, 2006. *Recommendation on the Council of Europe Action Plan to Promote the Rights and Full Participation of People with Disabilities Improving the Quality of Life of People with Disabilities in Europe 2006–2015*, Strasbourg: Council of Europe. Recommendation Rec(2006)5 adopted by the Committee of Ministers on 5 April 2006 at the 961st meeting of the Ministers' deputies

Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students and Royal Danish School of Educational Studies, 1999. *Report on the European Conference on Migrant Children with Special Educational Needs; Copenhagen 7th–8th June 1999*, Copenhagen: UC2, Danish Institute for Development in Education of Bilingual Students

European Commission, 2008. *Green Paper: Migration and Mobility. Challenges and Opportunities for EU education systems*, European Commission: COM(2008) 423 final



European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, 2004. „Comparison on Enrolment Figures in Special Education” in *Migrants, Minorities and Education: Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

Eurydice, 2004. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, Brussels: Eurydice (European Commission, DG Education and Culture)

Henriot (Van Zanten) A., 1996. „L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique” in *Revue Française de Pédagogie*, No.177: October–December 1996. pp. 87–194

Henriot (Van Zanten) A., 1997. „Schooling Immigrants in France in the 1990s: Success or Failure of the Republican Model of Integration?” in *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 28, No. 3: September 2007, pp. 351–374

Leman J., 1991. „The Education of Immigrant Children in Belgium” in *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 22, No. 2: June 1991, pp. 140–153

Lindsay G., Pather S. and Strand S., 2006. *Special Educational Needs and Ethnicity: Issues of Over- and Under-Representation*, Warwick: University of Warwick Institute of Education, Research Report 757

Losen D. J. and Orfield G. (szerk.), 2002. *Racial Inequity in Special Education*, Harvard: Harvard Education Press

Manço A., 2001. „La scolarité des enfants issus de l'immigration turque et maghrébine en Belgique francophone” in *L'Observateur*, Paris, n° 6–7, pp. 17–21

Meijer, C., Soriano, V. and Watkins, A. (szerk.), 2003. *Special Needs Education in Europe: Thematic Publication*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Meijer, C., Soriano, V. and Watkins, A. (szerk.), 2006. *Special Needs Education in Europe: Provision in Post Primary Education: Thematic Publication*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education



Milic A., 1997. *Sozialindexierte Schülerpauschale*, Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Milic A., 1998. *Methodisches Vorgehen. Sozialindexierte Schülerpauschale*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung. Projekt Reorganisation des sonderpädagogischen Angebots des Kantons Zürich (RESA)

Moro M. R., 2005. *Working with children of immigrant parents*, Bobigny: Association Internationale d'EthnoPsychoanalyse

National Research Council, Committee on Minority Representation in Special Education, 2002. *Minority Students in Special and Gifted Education*, Washington DC: National Academy Press

Nicaise I., 2007. *Education and Migration: Policies and Practices for Integration and social Inclusion*, Summary of the Seminar for DG Education and Culture, Brussels 9 October 2007

Nordahl T. and Øverland T., 1998. *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*, Ministry of Education and Research: NOVA Research Institute, NOVA Rapport 20/98

OECD, 2004. *Equity in Education. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

OECD, 2006. *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in Pisa 2003*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

OECD, 2007. „Groups at Risk: The Special Case of Migrants and Minorities” in *No More Failures: Ten Steps to Equity Education*, Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

Perregaux C., de Goumoëns C., Jeannot D. and de Pietro J.-F., 2003. *EOLE: Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole*, Neuchâtel: CIIP. vol I and II

Pflegerl J., 2004. *Immigration and Family. Annual Seminar Helsinki, Finland, 8–10 June 2002. Synthesis*. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung, Materialiensammlung, Heft 18



Poulain M., Perrin N. and Singelton A. (szerk.), 2006. *Towards Harmonised European Statistics on International Migration*, Louvain La Neuve: Presses Universitaires de Louvain-La-Neuve

Rosenqvist J., 2007. *Specialpedagogik I Mångfaldens Sverige. Om Elever Med Annan Etnisk Bakgrund än Svensk/Särskolan*, Sweden: Specialpedagogiska Institutet, Kristianstad University

Salameh E.-K. 2003. *Language impairment in Swedish bilingual children – epidemiological and linguistic studies*, Lund University

Salameh E.-K., 2006. „Considerations when meeting bilingual children”, Prezentáció a European Agency for Development in Special Needs Education projekt szakértői csoportjának, Malmö, 2006. december 7-én

SIOS: Cooperation Group for Ethnical Associations in Sweden, 2004. *We Are All Unique, And Yet More Alike Than We Imagine. A Book About Disability, Ethnicity, Reception and Treatment*, Sweden: SIOS

UNESCO, 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Elfogadta a World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca: United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (UNESCO)

United Nations, 2008. Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol (entered into force on 3 May 2008, following adoption on 13 December 2006), New York: United Nations Organisation

Verkuyten M. and Brug P., 2003. „Educational Performance and Psychological Disengagement among Ethnic Minority and Dutch Adolescents” in *The Journal of Genetic Psychology*, 164(2), pp. 189–200

Watkins, A. (szerk.), 2007. *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education

Werning R., Löser J. M. and Urban M., 2008. „Cultural and Social Diversity. An Analysis of Minority Groups in German Schools” in *The Journal of Special Education*, Vol. 42, No. 1: May 2008, pp. 47–54



HOZZÁJÁRULÓK

Ausztria	Irene MOSER	irene.Moser@phsalzburg.at
	Judith STENDER	judith.stender@ssr-wien.gv.at
Belgium (Fl)	Jef VERRYDT	j.verrydt@pandora.be
	Josee VAN LEEMPUT	josee.van.leemput@khk.be
Belgium (Fr)	Thérèse SIMON	therese.simon@cfwb.be
	Jean-Claude DE VREESE	jeanclaude.devreese@skynet.be
Ciprus	Eftihia KALLEPITI	ekallepiti@gmail.com
	Kalomira IOANNOU	ioannoukalomira@yahoo.com
Cseh Köztársaság	Milos KUSY	milos.kusy@seznam.cz
	Věra VOJTOVÁ	vojtova@ped.muni.cz
Dánia	Preben SIERSBAEK	siersbaek@uvm.dk
	Tina FEHRMANN	Tina.Fehrmann@uvm.dk
Egyesült Királyság	Geoff LINDSAY	Geoff.Lindsay@warwick.ac.uk
	Sonali SHAH	spls@s@leeds.ac.uk
Észtország	Maie SOLL	maie.soll@hm.ee
	Kai KUKK	kai.kukk@hm.ee
Finnország	Hanna-Mari SARLIN	hanna-mari.sarlin@welho.com
	Anne NURMINEN	anne.nurminen@saunalahti.fi
Franciaország	Cécile LESTOCQUOY	cecile.lestocquoy@laposte.net
	Dominique LENORMAND	dominiquel@orange.fr
Görögország	Katerina SPETSIOTOU	katerinaspetsiotou@gmail.com

	Maria MICHAELIDOU	smi@acm.org
Hollandia	Wim VAN OOSTEN	directie@kingmaschool.nl
Izland	Hulda DANIELSDOTTIR	hulda.karen.danielsdottir@reykjavik.is
Lengyelország	Krzysztof SIKORA	krzys@rasz.edu.pl
	Aleksandra CHRZANOWSKA	ollencja@wp.pl
Lettország	Dina BETHERE	dina@lieppa.lv
	Mudite REIGASE	mudite.reigase@vsic.gov.lv
Litvánia	Lina PALACIONIENE	lina.palacioniene@sppc.lt
	Virginija STUMBRIENE	virginija.stumbriene@flf.vu.lt
Luxemburg	Gilbert STEINBACH	gil.steinbach@education.lu
Magyarország	Szilvia NÉMETH	nemethsz@oki.hu
	Margit KOCZOR	koczormargit@mail.tvnet.hu
Málta	Alexander SPITERI	alexander.spiteri@gov.mt
Németország	Peter WACHTEL	Peter.Wachtel@mk.niedersachsen.de
	Angelika SCHAUB	Angelika.Schaub@mbwjk.rlp.de
Norvégia	Merete BAEKKEVOLD	mbe@udir.no
	May-Britt MONSRUD	may-britt.monsrud@statped.no
Olaszország	Matteo TALLO	matteo.tallo@istruzione.it
	Leandra NEGRO	leandra.negro@istruzione.it
Portugália	Isabel PAES	isabel.paes@acidi.gov.pt
	Graça FRANCO	graca.franco@clix.pt



Spanyolország Ana Maria TUIEL anamp@princast.es
PINTADO

Virginia JIMENEZ jimenez_vir@gva.es

Svájc Priska SIEBER priska.sieber@phz.ch

Christiane PERREGAUX Christiane.Perregaux@pse.unige.ch

Svédország Fia ANDERSSON Fia.Andersson@specped.su.se

Kristina LANGBY GRUBB kristina.langby_grubb@malmo.se

Trinidad RIVERA trinidad.rivera@spsm.se

A meglátogatott helyszínek, nevek és elérhetőségek

Malmö	Rosengård Resource Team Malmö Stad 20580 Malmö lena.becking@malmo.se barbro.jarnhall@malmo.se tove.m.nilsson@malmo.se
	Kryddgårdsskolan Vougts väg 15 213 72 Malmö kryddgårdsskolan@malmo.se
	Dragon preschool center Möllevångsgatan 46 214 20 Malmö kristina.langby_grubb@malmo.se
Athén	6 th Dimotiko Kifisias (primary school) 53, L.Katsoni Street (and 1 st May) 13561 Athens johntsat@otenet.gr http://6dim-kifis.att.sch.gr/globalsch-autosch/default/
	3 rd Gymnasio Kifisias (secondary school) Patrwn and Korinthou Street. N.Kifisia 145 64 Athens library@3gym-kifis.att.sch.gr http://3gym-kifis.att.sch.gr/arxiki.htm
	A' KDAY of Athens, Centre of Assessment Kandanou 18 11526 Athens E-mail@kday-a-athin-att.sch.gr
Párizs	Ecole polyvalente Binet A 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0753737e@ac-paris.fr
	Ecole élémentaire Binet B 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0751443L@ac-paris.fr



	Ecole maternelle 60 rue René Binet 75018 Paris ce.0751380t@paris.fr
	Ecole polyvalente Labori 19 rue Labori 75018 Paris ce.0751107w@paris.fr
Brüsszel	Athénée Royal Serge Creuz Avenue du Sippelberg 2 1080 Molenbeek Saint Jean www.sergecreuz.be
	Ecole Schaller Avenue Schaller 87 1160 Auderghem www.ecoleschaller.org
	VCLB Koepel Anatole France 119 1030 Schaarbeek www.vclb-koepel.be
Amszterdam	Kingmaschool Beijerlandstraat 2 1025 NN Amsterdam www.kingmaschool.nl
	Van Koetsveldschool Archimedesplantsoen 98 1098 KB Amsterdam, Netherlands www.zmlkoetsveld.nl
	Alexander Roozendaalschool Jan Tooropstraat 13 1062 BK Amsterdam www.roozendaalschool.nl
	De Zeehoeve Gemeente Amsterdam – Dienst Werk en Inkomen www.maatwerk.amsterdam.nl
	De Bascule Postbus 303 1115 ZG Duivendrecht www.debascule.nl

Varsó	Gymnasium n°20 Raszyńska street 22 02-026 Warszawa www.rasz.edu.pl
	Gymnasium N° 20 (filia) Startowa street, 9 02-248 Warszawa www.startowa.edu.pl
	Multicultural Secondary School Kłopotowskiego street 31 03-720 Warszawa www.humanistyczne.pl
	Primary School N° 273 Balcerzaka street, 1 01-944 Warszawa www.szkola273.pl
	The Association for Legal Intervention Al.3 Maja street 12, local 510 00-391 Warszawa www.interwencjaprawna.pl
	Primary School N° 220 Jana Pawła II street, 26a 00-133 Warszawa www.sp220.pl

Ez a jelentés összefoglalása annak az elemzőmunkának, amelyet az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért végzett a tagországok képviselőinek döntése alapján a multikulturális különbségek és a sajátos nevelési igény témakörében.

Három alapvető kérdésre kellett választ adniuk:

a) hogyan kapcsolódnak, illetve hogyan keverednek a nem anyanyelvű oktatás kérdései a tanulási nehézségekhez, b) hogyan értékelhetők a migráns tanulók képességei és szükségletei, és c) hogyan támogathatók a tanárok, a családok és a tanulók a legeredményesebben.

A három évig tartó projektben 25 ország szakértői dolgoztak az egyes országokból kapott információk összegyűjtésén és azok elemzésén. Az ő közös munkájuk eredményeképp született meg néhány rendkívül érdekes válasz a felvetett kérdésekre.

Mivel ez volt az első kísérlet ilyen típusú információk összegyűjtésére európai szinten, sokkal több új téma és kérdés vetődött fel, mint amennyi válasz született. Eppen ez ad okot a bizakodásra, hogy ez az első elemző és áttekintő munka megnyitja majd a lehetőséget a téma további vizsgálata előtt.

