

A gyógypedagógia változó identitása

Paradoxonok és dilemmák a kultúra és a tér nézőpontjából

E tanulmány paradoxonokat és dilemmákat azonosít, amelyekkel azok a gyógypedagógiai kutatók és gyakorlati szakemberek kerülnek szembe, akik megpróbálnak társadalmilag igazságos oktatási rendszert teremteni egy olyan társadalomban, amelyet egyre összetettebb különbségek jellemeznek. A szerző amellet érvel, hogy a kutatói párbeszéd két legfőbb területének (az inklúzióknak és a felülreprezentáltságnak) egy teljesebb dialógusban kellene találkozni és fel kell ismerniük azt a „zavaró csöndet”, amely a két szakirodalmi rendszeren belül és közöttük fennáll. Az elemzést az oktatási reformmal kapcsolatos jelenlegi erőfeszítések és kétségek szélesebb politikai kontextusába belehelyezve, a szerző széleskörű áttekintést nyújt egy sokrétegű kultúráról és térről.

Az USA oszttálytermei ma drámaian másképpen festenek, mint 30 évvel ezelőtt, mielőtt a szövetségi kormány kibocsátotta az első általános érvényű, gyógypedagógiai törvényt – *Education for All Handicapped Children Act* – 1975-ben. Ezt a törvényt módosították 1990-ben, *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) néven. És bár ma az oktatással foglalkozók számára elméleti szempontból is megalapozottabb és hatékonyabb eszközök állnak rendelkezésre, hogy szolgálják a fogyatékkal élő tanulókat, a feladatuk ma mégis nagyobb kihívást jelent és sokkal összetettebb. Például ahogyan a fogyatékkal élő tanulók száma és a kisebbségekhez tartozó tanulók aránya gyorsan nő, a gyógypedagógiában szemtanúi vagyunk a folytonos közeledésnek az inkluzív oktatás mozgalma (1) és a kisebbségekhez tartozó tanulók túltreprezentáltságának (2) problémája között. A tanulók közti különbségek egyre komplexebbé válnak a rasszokhoz tartozás háttére és a képességszint szerint egyaránt, és ez kihívást jelent a gyógypedagógiai ellátás tökéletesítésére, az oktatáspolitikai fejlesztésére és a vonatkozó tudásbázis kialakítására nézve. Különösen igaz ez, ha figyelembe vesszük, hogy a rasszok szerinti és a nyelvi kisebbségekhez tartozó tanulóakra vonatkozó szakirodalom milyen szegényes. (*Donovan és Cross, 2002; Gersten, Baker és Pugach, 2001*) Ezen túlmenően a kisebbségek felülreprezentáltsága és az inklúzió kérdése fontos teendők elé állítja a gyógypedagógusokat, hogy megértsék a kultúra szerepét a fogyatékosok terén, és megteremtsék a kulturális különbségek szerepének tudatában lévő kutatói légkört.

Az inklúzió és a túltreprezentáltság kétségkívül hatással lesz a gyógypedagógia identitásának átalakulására. Emlékezzünk rá, hogy a gyógypedagógia eredeti önmeghatározásának sarokpontja emberi jogi kérdésként vetődött föl a fogyatékkal élőkkel kapcsolatosan. Ennek eredményeként az IDEA azért került törvénybe, hogy biztosítsa a megfelelő és szabad közoktatást, a szülők jogait az értékelésre és informálódásra a tanulók elhelyezésre vonatkozó döntésekről, beleértve magának a speciális csoportba helyezés folyamatának a kellő ismeretét. A törvény biztosítja az egyénre szabott és nem diszkriminatív értékelést, az egyéni igényekhez igazított oktatást és a hozzá kapcsolódó szolgáltatásokat, oktatást a lehető legkevésbé korlátozott tanulási környezetben és a szövetségi kormány támogatását az államok és az iskolai körzetek erőfeszítésében a fogyatékkal élők oktatására vonatkozóan.

Az IDEA megalkotása és törvénybe iktatása a gyógypedagógia történetében nagyon fontos vívmány, amely a fogyatékkal élők millióinak életében hozott változásokat. Ugyanakkor figyelembe véve a jelenlegi társadalmi és szakmai átalakulásokat, a gyógypedagógia előtt ott állnak a következő kérdések:

– Hogyan változik majd meg a gyógypedagógia identitása, amikor ez a rendszer egyre több olyan tanulót szolgál a többségi pedagógiai környezetben, akik alapvetően különböző nehézségekkel küszködnek?

– Hogyan kerül bele majd a gyógypedagógia önmeghatározásába a kultúra szerepének megértése?

– Hogyan lesz képes ez a terület tudomásul venni a nemzetiségi és nyelvi háttérrel a kutatási gyakorlatban, és hogyan lesznek képesek a kutatók ezeket elhelyezni a kulturális hatások dinamikus hálózatában?

– Az inklúzió értelmezése elmozdult a többségi pedagógia osztálytermeibe történő tér-

beli elhelyezés fogalmától abba az irányba, ahol különböző nevelésfilozófiai irányzatokat veszünk sorra aszerint, hogy milyen, szervezeti szintű intézkedéseket tartanak jónak. Hogyan fog a gyógypedagógiai számat adni a rasszok szerinti különbségekről, a kultúra szerepéről és a térbeli elhelyezésről?

A neokonzervatív reformok segítenek fenntartani a gazdasági és politikai biztonságot a domináns csoport számára, megőrzik a domináns csoport hagyományos értékeit, és legitimálják a tudásról és kompetenciáról alkotott definícióit. Ezek a reformok szentesítik a különbözőségekre épülő politikát, amelyet a neokonzervatívok kedvelnek, mivel ezek a reformok azt a privilégiumot nyújtják számukra, hogy megalkossák és bevezessék a bennfentesek és kívülállók megkülönböztető jellemzőit (például „mi” és „ők”).

Elengedhetetlen, hogy azok a szakmai közösségek, amelyek az inklúzió és a felülreprezentáltság problémáin dolgoznak, párbeszédet kezdeményezzenek, amellyel átlépik az eddigi szakmai diskurzusok határait, és reflektáljanak eddigi munkájuk következtéseire, hogy létrejöjjön egy új, rendszerszintű önazonosság. (3) Sajnos a szakmai közösségek ritkán reflektálnak az érdeklődési területeik egyre jelentősebb átfedtségére vagy ezek közeledésének következményeire. Ebből kifolyólag ebben a tanulmányban az inklúzió és a felülreprezentáltság találkozási pontjait tárgyalom, mivel ez hatással van azokra az iskoláskorúakra, akik gyakran előforduló fogyatékkal élőkkel (különösen tanulási nehézségekkel) küszködnek. Erre a csoportra összpontosítok, mivel ők képviselik az Amerikai Egyesült Államokban a fogyatékkal élő iskoláskorú populáció legnagyobb szegmensét. (4)

Az inklúzió és a felülreprezentáltság szakirodalmának elemzését két gondolatkörre építem. Először kifejtem, hogy a jelen gyógypedagógiájának fejlődését a pedagógiai reformok tükrében, társadalmi léptékben, a szélesebb kulturális és politikai folyamatok kontextusában érdemes vizsgálni. Ennek vizsgálata szükségszerűen magában foglalja a hatalmi megkülönböztetéseknek és hatalmi harcoknak az elemzését, amelyek a nemzeti kisebbségek és a fogyatékkal élő tanulók tanulmányi eredményeit formálták. Másodsorban arról lesz szó, hogy az inkluzív pedagógia mozgalma és a gyógypedagógiai ellátásban lévő kisebbségek felülreprezentáltsága olyan paradoxonokat és dilemmákat eredményezett, amelyek ellene hathatnak egy demokratikus társadalomban a társadalmilag igazságos oktatási rendszer fejlődésének.

Ebben a tanulmányban bemutatom az inklúzió és a felülreprezentáltság szakirodalma elemzésének első eredményeit, nevezetesen: az elhallgatást, amely az inkluzív oktatási

modellek bevezetésében a rasszok közötti különbségek kérdését körülveszi; a kulturális szempontból megfelelően működő oktatási rendszer kialakítására vonatkozó igény hiányát; nem megfelelő szintű odafigyelést a társadalmi-történelmi kontextusra és a kultúra összetettségére; a térbeli elhelyezéssel kapcsolatos korlátozott érvényű definíciókat és a különbözőség értelmezésének problémáit. Az elemzés következményeinek megvitatását azzal zárom majd, hogy szükség van az inklúzióval és felülreprezentáltsággal kapcsolatos kutatások új generációjára. A felülreprezentáltság és az inklúzió fogalmát előbb az oktatási reform jelenlegi kultúrpolitikája mentén kell elhelyeznünk.

A jelenlegi oktatási reformok kultúrpolitikája

Mivel szemtanúja vagyok annak, hogy milyen kétségek merülnek föl az inkluzív oktatást és a kisebbségeknek a gyógypedagógiai ellátásban való részarányát illetően, nem tekinthetek el attól a kontextustól, amelyben ezek a párbeszédnek zajlanak. Legelőször is az általános oktatási reform társadalompolitikai kontextusa tartozik ide. Például a reformok mostani neokonzervatív hulláma nagymértékben arra épít, hogy az iskoláknak emberi tőkét kell előállítaniuk. (Apple, 1996) A neokonzervatív reformerek úgy érvelnek, hogy az erősödő globális verseny és a korábban nem tapasztalt gazdasági fejlődés időszakában az iskoláknak képzett és versenyképes munkaerőt kell produkálniuk. Apple szerint ez az állítás napirenden van egy nagyobb és bonyolultabb kulturális kontextusban, amely az individualizmust és a versenyt tekinti értéknek. Ennek az álláspontnak a következménye, hogy az oktatási rendszerben lesznek győztesek és vesztesek. (lásd még *Varenne és McDermott*, 1999)

A politikusok és a közvélemény általában arra következtettek, hogy az USA globalizáció korabeli versenyképessége érdekében az iskoláknak elő kell állítaniuk az új gazdasági kihívásoknak szükségyszerűen megfelelni képes emberi tőkét. Ez az elköteleződés számos népszerű reformötletet generált, köztük a nemzeti standardok, tantervek és tesztek bevezetését, valamint a szabad iskolaválasztást (a neokonzervatív reformok elemző áttekintéséhez ld. Apple, 1996; *McLaughlin és Tilstone*, 1999). Részben annak köszönhetően, hogy a fogyatékkal élő tanulókkal kapcsolatban gyöngébb teljesítmények és alacsonyabb elvárások jellemzők, az IDEA legutóbbi módosítása során számos intézkedés történt, amelyek illeszkednek az általános oktatási reformokhoz. Ilyen intézkedés például a tanulói teljesítményindikátorok és -célok, az iskolai szintű fejlesztési tervek, a nagymintás felmérésekben történő részvétel, a többségi oktatás programjaiba illesztés, továbbá a gyógypedagógusok és a többségi pedagógiával foglalkozó szakemberek közötti szorosabb együttműködés területén született. (*McLaughlin és Tilstone*, 1999) Meglehet azonban, hogy a gyógypedagógusok és a többségi oktatásban résztvevők közötti potenciálisan eltérő felfogás a hatékony oktatásról oda vezet, hogy ellentmondásos lesz ezen politikai intézkedések bevezetése. (*McDonnell, McLaughlin és Morison*, 1997) Nem világos például, hogy nem fogja-e hátrányosan érinteni a fogyatékkal élőket a minden tanulóra vonatkozó nemzeti standardok hangsúlyozása, hiszen a tanárok kényszerítve éreznék magukat, hogy „haladjanak az anyaggal” és összetettebb oktatási módszereket alkalmazzanak, kevesebb időt hagyva így a leszakadó tanulók felzárkóztatására. A tanárokat összezavarja, hogy a tantervi célokat vajon a tantervek módosításával vagy új oktatási módszerek alkalmazásával érik-e el. Gyakran felkészületlennek érzik magukat, hogy a törvény új rendelkezéseit a gyógypedagógiai ellátásban részesülők körében alkalmazzák. (*McLaughlin, Henderson és Rhim*, 1998; *McLaughlin és Tilstone*, 1999)

Apple (1996) szerint a neokonzervatív reformok segítenek fenntartani a gazdasági és politikai biztonságot a domináns csoport számára, megőrzik a domináns csoport hagyományos értékeit, és legitímálják a tudásról és kompetenciáról alkotott definícióit. Ezek a reformok szentesítik a különbözőségekre épülő politikát, amelyet a neokonzervatívok

kedvelnek, mivel ezek a reformok azt a privilégiumot nyújtják számukra, hogy megalakítsák és bevezessék a bennfentesek és kívülállók megkülönböztető jellemzőit (például „mi” és „ők”). Mi hasonlóak vagyunk egymáshoz, keményen dolgozunk, angolul beszélünk, és „mi” jobbak vagyunk a munkában, az oktatási és az egészségügyi jellemzőkben egyaránt. Ezzel szemben „ők” lusták, koszosak, sokfélék, nem jól használják az angolt, és kihasználják a kormányt és „minket”. (Apple, 1996) A „rölük” szülő lekicsinylő nézetek megszilárdulása ráirányította a figyelmet az oktatásban és az oktatáson kívül meglévő különbségekre egy olyan időszakban, amikor a nemzet soha nem látott kulturális diverzifikáció időszakát éli.

Vannak területek, ahol megfigyelhető a konzervatív oktatási reformok és a belőlük fakadóan implicit módon követett, a domináns csoportokkal kivételező kulturális élet kölcsönhatása. Ilyen a nyelvi és az írás-olvasástudással kapcsolatos reformok területe, különösen, amikor a kétnyelvű oktatásról vagy a „csak az angolt!” mozgalom vitáiról van szó. Ahogyan ezek a viták polarizálódtak, szemtanúi voltunk a kétnyelvű oktatási programok eltörlésének olyan államokban, mint Kalifornia, Arizona és Massachusetts. Ezeknek az intézkedéseknek súlyos következményei lettek, mivel belekerültek az úgynevezett „reakciós pedagógiába” (Gutierrez, Asato, Santos és Gotanda, 2002), amely célul tűzte ki az egyenlőtlenséget az oktatási reformokban és gyakorlatban a természetes állapotnak tekinthető status quo fenntartását. A reakciós pedagógia nem veszi figyelembe a kisebbségek elnyomásának és peremre szorításának történelmét (Gutierrez és mtsai, 2002) és végző soron az írás-olvasás és tanulás gyarmatosító nézetein alapul.

Ahogyan szemtanúi vagyunk a nemzeti standardok kezdeti implementációjának, a reformoknak és a „csak az angolt!” kezdeményezéseknek, meg kell fontolnunk, milyen következményei vannak ezeknek a történelmileg peremre szorult nemzetiségekre és más nyelvet beszélő csoportokra nézvést. Például növekedni fog az angol nyelvet tanulók között a gyógypedagógiai ellátásra beutaltak száma? (Artiles, Rueda, Salazar és Higareda, 2002) Hogyan fogja az angol nyelvből történő gyógypedagógiai beutaló befolyásolni azt, hogy milyen hozzáférése lesz az egyénnek a általános pedagógiai programhoz, és milyen lesz a lemorzsolódás, a megszerzett legmagasabb iskolai végzettség, vagy hogy mekkora az esély a visszatérésre a gyógypedagógiai programból? Hogyan lehet részfeladatokra bontani az inkluzív pedagógiai mozgalom alapelveit, amikor többen angol nyelvből gyógypedagógiai ellátást kapnak, de ugyanakkor az angol nyelvet tanulók többségét valószínűleg megfelelő végzettség nélküli tanár fogja tanítani. (Gándara és mtsai, 2000) Nagy hiány mutatkozik gyógypedagógiai végzettségű kétnyelvű tanárokból (García, 1996; Reynolds és York, 1996), a legtöbb tanár hiányos képzésben részesül a nyelvnek és a kultúrának a tanulásban betöltött szerepével kapcsolatban (Zeichner és Hoeft, 1996) és a tanároknak nincsenek széleskörű tapasztalataik a kollaboratív és/vagy csoportos oktatási módszerekkel kapcsolatban. (Smith, 2001)

Ez az oktatáspolitikai helyzet veszi körül a gyógypedagógia területét, ebben vegyül össze az individualizmus és versengés hangsúlyozása, a bizonyos csoportokat privilegizáló kompetencia- és műveltségfölfogások, illetve a különbségek kezelésének zavaros politikája. Amikor egy inkluzívabbá váló gyógypedagógiai rendszer felé haladunk, és azal küzdünk, hogy a gyógypedagógiai programokban felülreprezentáltak a kisebbségek, nem szabad szem elől tévesztenünk ezt a kultúrpolitikai helyzetképet.

Az inkluzív pedagógiai mozgalom áttekintése

A gyógypedagógiára érvényes jogszabályok szerint a fogyatékkal élő tanulókat a lehető legkevésbé restriktív környezetben kell oktatni (least restrictive environment, LRE). Bár ez a fogalom alapvető és sajátos alapelve korunk gyógypedagógiájának, ugyanakkor egyike a legellentmondásosabb konstrukciónak ezen a területen. (Smith, 2001) A

kezdeti években a gyógypedagógiai ellátás külön, önálló osztályterekben és elkülönített iskolákban valósult meg. A hetvenes és nyolcvanas években az LRE követelménye lehetővé tette az iskolák számára, hogy a nap egy szakaszában a fogyatékkal élő tanulók a többségi pedagógiai ellátásban részesülőkkel együtt legyenek (mainstreaming), de ez önkéntes alapon történt. (Brantlinger, 1997) A nyolcvanas évek közepén Madeline Will, aki később a szövetségi Gyógypedagógiai Programok Irodájának (Office of Special Education Programs) igazgatója lett, azt javasolta, hogy a hagyományos gyakorlatot megváltoztatva több fogyatékkal élő tanuló legyen integrálva a többségi pedagógiai osztályokba. (Will, 1984) Ezek az erőfeszítések a Regular Education Initiative néven ismertek. Bár a törvény azt követeli, hogy az LRE egyénre szabottan legyen meghatározva és a szolgáltatások egy kontinuum mentén legyenek elérhetők a legkevésbé integrálttól a leginkább integráltig, kétségessé vált a szülők, a gyakorlati szakemberek, politikusok és kutatók számára is, hogy mi a legjobb eljárás az implementáció folyamatában. Ezek a kétségek részben az integrációról folytatott vitákból fakadtak, részben pedig azoknak a kezdeményezéseknek a fejlődéséből, amelyek az inkluzív oktatás fogalmára építettek.

Az inkluzív pedagógiai mozgalom azt tűzte ki célul, hogy megváltoztassa az iskolai légkört és az iskolai gyakorlatot, hogy elősegítse az igazán befogadó modelleket, és végző soron elősegítse a tanulók tárgyi tudásának fejlődését, szociális kompetenciájának, szociális készségeinek, attitűdjeinek megváltozását és a pozitív társas kapcsolatok kialakítását. Első éveiben a mozgalom a teljes inklúzióra helyezte a hangsúlyt, és elsősorban a komoly fogyatékkal rendelkező tanulókra összpontosított, bár azután folyamatosan kiterjedt a leggyakrabban előforduló fogyatékkal rendelkező tanulókra is. (Fuchs és Fuchs, 1994) Az inkluzív pedagógiai mozgalom magában foglal számos lényeges elvet és jellegzetességet a tanulókra, a tanárookra és az oktatási rendszerre vonatkozóan. A mozgalom szerint például minden gyermek képes tanulni, az erős közösségi szellem elősegíti a tanulást, és a szolgáltatásoknak az igényekhez kell igazodniuk a helyhez kötöttséggel szemben. Továbbá a mozgalom az iskolai szintű megközelítésmódot támogatja, mint például a tanárok együttműködése, a továbbfejlesztett oktatási stratégiák, a tantervkészítés és -módosítás, és további fejlesztések a többségi pedagógiai környezetben. A mozgalom az oktatási rendszerre összpontosít, kijelentve, hogy a szomszédos iskolák a természetes arányban vegyenek föl fogyatékkal élő tanulókat, és jussanak egyetértésre a standardok és elvárt teljesítmények tekintetében minden tanulóra vonatkozóan. (Lipsky és Gartner, 1999)

E közös meggyőződések és jellemzők mellett tisztázatlan célok és többféle definíció is áthatja a mozgalom párbeszédét és kutatási gyakorlatát. (Dyson, 1999; Fuchs és Fuchs, 1994) Például a definíciók többfélék, egészen onnan, hogy a fogyatékkal élőket teljes tanítási időben vagy annak egy részében helyezték-e el a többségi osztályteremben, az iskolai légkör átalakításának kérdéséig, vagy a teljes oktatási rendszer olyan felépítéséig, amely az inkluzív oktatás filozófiáján alapul. (Dyson, 1999) A mozgalom céljainak és definícióinak sokszínűsége hozzájárul ahhoz, hogy sokrétű szakmai párbeszéd folyjék. Dyson szerint az inklúzióról szóló szakmai párbeszéd két fő dimenzió mentén szerveződik: az inklúzió ésszerűsége és megvalósítása.

Az inklúzió ésszerűsége

Az ésszerűség dimenzióját illetően Dyson (1999) a szakmai párbeszéd két fajtáját különbözteti meg: a jogokon és erkölcsön alapuló és a hatékonyságról szóló diskurzust. A jogokon és erkölcsön alapuló diskurzus a polgárjogra utal érvelésében, mely szerint a fogyatékkal élőknek alapvető emberi joguk van az oktatáshoz, ideális esetben a többi társuk mellett. (Brantlinger, 1997) Ez az alapvető jog a méltányosság és a társadalmi igazságosság erkölcsi alapelveire épül. (Lipsky és Gartner, 1999; Skrtic, 1991) Dyson a jogok-

kon és erkölcsön alapuló diskurzust olyan szerkezeti elemzésekből vezeti le, melyek szerint a társadalmi egyenlőtlenségeket újratermeli az oktatási rendszer. Azok az egyének, illetve csoportok, akik és amelyek a kulturális tőkét birtokolják, előnyben vannak a peremhelyzetben lévő vagy elnyomott emberekkel szemben az oktatási és munkalehetőségek terén, mivel az oktatási rendszerek a domináns csoportok tudására és értékeire épülnek. A fogyatékkal élőkre alkalmazva ezt a kritikát: a gyógypedagógia, amely történetileg szegregált és párhuzamosan fut a többségi pedagógia rendszerével, maga is további privilégiumokat ad bizonyos csoportoknak azzal, hogy elválasztja és peremhelyzetűvé teszi a problémásnak vagy nehezen kezelhetőnek tartott tanulókat. A gyógypedagógia létezése így a többségi pedagógiát teszi normává, és a gyógypedagógiát deviánsnak tünteti föl, elrejtve így azt az igényt, hogy újrastrukturáljuk a társadalmi körülményeket. Ebből az érvelésből az következik, hogy a gyógypedagógiai beutalással kapcsolatos döntések elkerülhetetlenül össze vannak kötve a méltányosság és a társadalmi igazságosság kérdésével. A jogokon és erkölcsön alapuló érvelés alapján az elkülönített gyógypedagógiai rendszer nincs összhangban a társadalmilag igazságos oktatási rendszerekkel, és végső soron a demokratikus alapelvekkel.

Az előző kritika világos logikája ellenére, különös tekintettel a méltányosság problémájára, tudomásul kell vennünk, hogy a társadalmi igazságosság egymással versengő definíciói áthatják ezt a szakmai párbeszédet és az egész gyógypedagógiát, csak további zűrzavart okozva egy már is egyébként bonyolult rendszerben. (*Christensen és Rizvi, 1996*) Például a jelenlegi – szabad piacra és választásra épülő – reformok valójában az egyéni előmenetellel és érvényesüléssel kapcsolatos alapelveken nyugszanak, a társadalmi igazságosságot az egyének számára adott lehetőségek méltányosságaként definiálják. Mint ilyen, a „társadalmi igazságosság többé nem úgy tekinthető, mint amely történelmileg megítélhető módon kapcsolatban állna a múltbéli elnyomással és hátrányokkal, hanem egyszerűen úgy jelenik meg, mint az egyéni választás lehetőségének garanciája a 'szabad piac' körülményei között”. (*Rizvi és Lingard, 1996, 15.*)

Megfordítva a gondolatmenetet, a jogokon és erkölcsön alapuló diskurzusban a társadalmi igazságosságot úgy definiálják, mint a többségi pedagógia forrásainak újraelosztását és a fogyatékkal élők számára az ahhoz való hozzáférés biztosítását. Ahogyan Rizvi és Lingard (1996) rámutatnak, sajnos az újraelosztással kapcsolatos nézet is korlátozott, mivel az „nem ad számot sem a különbségek jelenlegi politikai kezeléséről, sem azokról a bonyolult utakról, amelyek keresztlül az exklúzió és a diszkrimináció jelenleg a gyakorlatban működik, mind az egyének, mind az intézmények szintjén”. (21.) Annak fényében, hogy a kisebbségek egyre inkább felülreprezentáltak a gyógypedagógiai oktatásban, ez valóban hiányossága a jogokon és erkölcsön alapuló diskurzusnak. Ezzel részletesebben a következő szakaszban foglalkozom.

A hatékonyságot központba állító diskurzus racionális alapjai közel vannak a jogokon és erkölcsön alapuló tételekhez. Az érvelés olyan bizonyítékokra hivatkozik, amelyek szerint a fogyatékkal élő tanulók, akiket szegregált programokban helyeztek el, nem mutatnak jelentősebb előrehaladást az oktatásban, mint a velük összehasonlítható társaik, akiket integrált környezetben oktatnak. Ugyancsak hivatkoznak arra, hogy nem különböztethető meg egymástól a különböző fogyatékkal élők számára kidolgozott programok és többségi pedagógia oktatási-módszertani gyakorlata. (*Lipsky és Gartner, 1996*) A hatékonyságra alapozó szakmai diskurzus a társadalmi igazságosságról szintén az előbbiekben említett méltányosságra és hozzáférhetőségre épül. Sajnos azonban a hozzáférhetőség (vagyis a lehetőség a többségi társak között tanulásra) még nem garantálja az értelmes részvételt, a teljes jogú tagságot vagy az egyéb összehasonlítható eredményeket. (*Rizvi és Lingard, 1996*)

Az inklúzió megvalósítása

Az inkluzív oktatási rendszer megteremtésének ésszerűségét igazolni igyekvő szakmai párbeszédén túl különféle elképzelések kerültek elő arra vonatkozóan, hogy egy inkluzív rendszer hogyan valósítható meg. Dyson (1999) ezeket a szakmai párbeszédet politikainak vagy pragmatikusnak nevezi. A politikai jellegű azzal foglalkozik, hogy kifejtse szembenállását azokkal az érdekcsoportokkal, amelyek fenntartják a hagyományos gyógypedagógiai oktatási rendszert. Például az inkluzív pedagógia mozgalma a gyógypedagógiai szakmai közösség erős ellenállásával került szembe, és ez heves vitákat gerjesztett szakmai folyóiratokban és konferenciákon. A viták egy része a technikai kérdések körül forgott, mint például az érvek empirikus háttere vagy a bemutatott modellek túlzott általánossága. (*Fuchs és Fuchs, 1994; Kaufmann és Hallahan, 1995; Wang és Walberg, 1988*). Más viták ideológiai vagy retorikai természetűek voltak, és arra összpontosítottak, hogy milyen értékek és meggyőződések vannak a tanulással, tanítással, fogyatékossgal, kutatással kapcsolatban, és hogy mit jelent például a „minden gyermek” kifejezés. (*Brantlinger, 1997; Gartner és Lipsky, 1987; Pugach és Lilly, 1984; Stainback és Stainback, 1991*) (5)

Kiugróan a pragmatikus irányzat kapta a legtöbb figyelmet a kutatóktól. A pragmatizmusra épülő szakmai párbeszéd azt vizsgálja, hogy az inkluzív oktatási programok és iskolák mit tesznek, és hogy milyennek kellene lenniük. Néhány kutató elkészítette az inkluzív iskolák olyan leírásait, amelyek az erkölccsel, a szerkezettel és a folyamatokkal foglalkoznak, míg mások fogalmi elemzést készítettek azokról az alapvető különbségekről, amelyek az inkluzív és nem-inkluzív iskolák között fennállnak. (*Skrtic, 1991; Villa és Thousand, 1995*) Közös ezekben a megközelítésekben, hogy találhatóak bennük gyakorlati anyagok és iránymutatások a tanárok és iskolavezetők számára, akik érdekeltek az inkluzív programok és iskolák fejlesztésében. (*Dyson, 1999*) A pragmatikus irányzat szakmai párbeszédének egyik potenciálisan romboló következtetése, hogy az oktatásban résztvevőknek túlzottan sokat kell törődniük azzal, hogyan osszák be az anyagi és emberi erőforrásokat, hogyan kivitelezzenek eljárásokat, vagy hogyan teremtsenek olyan szabályozási környezetet, amelyben kompenzálható vagy elkerülhető a diszkrimináció gyakorlata. (*Slee, 1996*)

A pragmatikus irányzatra vonatkozó kutatások áttekintése a következőket mutatja a többségi pedagógiai kontextusban tanuló fogyatékkal élők inklúziójával kapcsolatban (*U.S. Department of Education, 1999*): gyakoribb interakciók az ép tanuló társakkal; nagyobb és tartósabb kapcsolati hálózat az ép társakkal; jobb szociális és kommunikációs készségek (például kezdeményezés, önszabályozás, választás, kapcsolat befejezése); változatosság a kapcsolatokban és a csoporton belüli helyzetben, ahhoz hasonlóan, ahogyan az az ép tanulók kapcsolataiban megfigyelhető; a nekik nyújtott segítségnyújtás függvényében a szülők segítettek a fogyatékos és az ép tanulók közötti barátságok létrejöttét; néhány tantárgyban fejlődés; siker a kooperatív és a társtanulásban, bár nem világos annak hatása, hogy ebben mekkora a szerepe a képességszint szerinti heterogén csoportok képzésének. Néhány vizsgálat, amely a tanulási nehézségekkel küszködő tanulókra összpontosított, azt találta, hogy ezek a tanulók nem mindig vettek részt értelmes módon a többségi pedagógiai osztályok tevékenységeiben. Azt is kimutatták, hogy a felhasznált oktatási módszerek egységesek (undifferentiated) voltak. Mindent egybevetve azok a kutatási eredmények, amelyek „a többségi tanulók osztálytermeiben a fogyatékkal élő tanulók oktatási minőségének javítására vonatkoztak (...), vegyesek”. (*Gersten és mtsai, 2001, 699*). Néhány vizsgálat arra mutat, hogy az inkluzív osztályokban jelen lévő fogyatékos tanulók nem gyakorolnak negatív hatást ép társaik fejlődésére és iskolai eredményeire. (például *Staub, 2000*) Néhányan amellett érvelnek, hogy ezekben a vizsgálatokban a legkövetkezetesebben megjelenő eredmény, hogy az ép tanulók nyernek az inklúzióval. (*Manset és Semmel, 1997*)

Áttekintés a kisebbségekről a gyógypedagógiai ellátásban

A gyógypedagógiai ellátásban résztvevők köre egyre szegregáltabb a rasszokhoz tartozás szerint, ahogyan azt a számbeli arányuktól eltérő részvételük jelzi az ilyen programokban. (Donovan és Cross, 2002; Dunn, 1968) Bár a számaránytól való eltérés ezeknél a kisebbségeknél jelenthet alul- és felülreprezentáltságot is (Artiles és Trent, 2000), a felülreprezentáltság kiemelkedően a legnagyobb figyelmet kapta a szakirodalomban. A feketéket és az indiánokat érinti leginkább a felülreprezentáltság, elsősorban a gyakran előforduló kategóriákban, mint a tanulási nehézség, az enyhe mentális retardáltság és az érzelmi zavarok. (4)

Figyelemre méltó erőfeszítések történtek – és jelentős erőforrásokat költöttek arra – talán az utóbbi években még nagyobb intenzitással –, hogy megértsék ezt a problémát. Az utóbbi három évtizedben a problémára kidolgozott megoldási javaslatok oda vezettek,

A gyógypedagógia, amely történetileg szegregált és párhuzamosan fut a többségi pedagógia rendszerével, maga is további privilégiumokat ad bizonyos csoportoknak azzal, hogy elválasztja és peremhelyzetűvé teszi a problémásnak vagy nehezen kezelhetőnek tartott tanulókat. A gyógypedagógia létezése így a többségi pedagógiát teszi normává és a gyógypedagógiát deviánsnak tünteti föl, elrejtve így azt az igényt, hogy újrastrukturáljuk a társadalmi körülményeket.

hogy perek és törvényi változások jöttek, aktív lobbizás és ügyvédi tevékenység jelent meg szakmai, állami és emberjogi csoportok részéről, két National Research Council (NRC) jelentés látott napvilágot (Donovan és Cross, 2002; Hellet, Holtzmann és Messick, 1982), és növekvő figyelem és támogatás kíséri a jelenséget a szövetségi kormányzat részéről (például kutatások támogatása, technikai segítségnyújtás, képzési programok (6), a téma szerepeltetése az éves kongresszusi jelentésekben, odafigyelés a vezetők hivatalos beszédeiben, beszámolóiban és jelentéseiben). (Hehir, 2002) De a probléma sajnos még mindig megjelenik a mostani beiratkozási statisztikákban. (Losen és Orfield, 2002)

Bár csak néhányan kérdőjelezik meg, hogy a felülreprezentáltság létezik, abban nincs egyetértés, hogy mi okozza a jelenséget, és hogy milyen mértékű a probléma. Néhányan azt is megkérdézik, miért probléma a túlreprezentáltság (ld. Artiles, Trent és Palmer, megjelenés előtt). A feltételezett

okok széles skálán mozognak; szélsőséges véleményekben az intézményi szintű rasszizmussal és a gyermekszegénységgel találkozunk. Az intézményi szintű rasszizmus tézise a társadalmi újratermelődés elméletén alapul, és eszerint a kisebbségi csoportok felülreprezentáltsága a gyógypedagógiában visszatükrözi az elnyomást és a társadalmi peremhelyzetet. A gyermekszegénységet szintén a mostani helyzet egyik okaként jelölik meg. A legutóbbi NRC beszámoló (Donovan és Cross, 2002) nagy figyelmet szentelt a jelenségnek, és jelentős szakirodalmi anyagot összesített a szegénység és a fogyatékoság valószínűsége közötti kapcsolatáról. Sajnálattalunkra azonban „édeskeveset tudunk azokról a dinamikákról, amelyek a társadalmi-gazdasági státust és a fogyatékoságot összekapcsolják”. (Fujiura és Yamaki, 2000, 196.) A gyermekszegénység és a fogyatékoság közötti kapcsolatokról szóló társadalmi és kulturális elemzéseket ritkán végeznek a gyógypedagógia területén, így ritkán vesszük figyelembe a szegénység, a nemzetiségi hovatartozás és a fogyatékoság közötti kapcsolatok történelmi, kulturális és strukturális előfeltételeit. (Slee, 1996) Ennek egyik következménye, hogy a fogyatékoságra építő kutatások eltekintenek azokról az erőktől, amelyek megvédhetik a gyerekek fejlődését akkor is,

amikor szörnyű körülmények között élnek. (McLoyd, 1998) Az a kutatás, amely célul tűzi ki a gyerekek fogyatékoságainak megállapítását, szintén ignorálja a szegénységgel együtt járó dolgokat – például a szegény, kisebbséghez tartozó tanulókkal foglalkozó iskolák sokkal gyérebb tárgyi és pénzügyi eszközökkel rendelkeznek, gyengébb tanáraik és alacsonyabb oktatási kultúrájuk van és sivár az iskolai légkör. A téma jelenlegi szakirodalma általában két kategóriára oszlik: az iskolai elhelyezés törvényszerűségeivel kapcsolatos kutatások és az iskolai elhelyezést előrejelző tényezők kutatása. A következőkben mindkettőt elemezzük.

A kisebbségek felülreprezentáltsága: az iskolai elhelyezés törvényszerűségei

A felülreprezentáltsággal foglalkozó szakirodalom zöme azzal foglalkozik, hogy különböző fogyatékosági kategóriákban milyen törvényszerűségei vannak az iskolai elhelyezésnek. A megállapítások szerint a felülreprezentáltság változó, attól függően, hogy az adatokat földrajzi helyek, etnikai hovatartozás vagy adott fogyatékoságok szerint bontjuk le. A felülreprezentáltság tendenciája is aszerint változik, hogy milyen a nemzetiségek aránya az iskolai populációban, évfolyamon, vagy hogy milyen indikátort használtunk. (Artiles és mtsai, 2002; Donovan és Cross, 2002; Finn, 1982; Reschly, 1997)

1998-as adatok alapján a legutóbbi NRC beszámoló (Donovan és Cross, 2002) azt jelezte, hogy országos szinten a tanulók 12 százaléka részesül gyógypedagógiai ellátásban, és ugyanakkor a veszélyeztetettség mutató etnikai csoportok szerint a következőképpen alakul: 13,1 százalék az indiánok, 14,3 százalék a feketék, 11,3 százalék a latin-amerikaiak, 5,3 százalék az ázsiaiak és 12,1 százalék a fehérek esetében. Amikor a kisebbségek iskolai elhelyezésének arányait összehasonlítjuk a fehérekével (a valószínűségek arányait fölhasználva) (7) az összes fogyatékosági kategóriát együtt kezelve, akkor csak a feketék (1,18) és az indiánok (1,08) felülreprezentáltak. (Donovan és Cross, 2002) Kissé mást kapunk, ha az adatokat fogyatékosági kategóriákra lebontjuk. A feketék felülreprezentáltak a mentális retardáció (2,35), a tanulási nehézségek (1,08) és az érzelmi zavarok (1,59) területén, valamint a megkésett fejlődés (2,06) szempontjából. A feketékkel kapcsolatban ezek az adatok megismétlik azt, amit a probléma története során mindig is találtak. Az indiánok felülreprezentáltak a mentális retardáció (1,07) és a tanulási nehézség (1,2) programokban. A latin-amerikaiak kismértékben felülreprezentáltak a tanulási nehézségek kategóriában (1,12), de az ázsiaiak az összes gyakori fogyatékosági kategóriában alulreprezentáltak. (8)

Számos figyelmeztetés fogalmazható meg a gyógypedagógiai elhelyezésre vonatkozó adatok elemzésével kapcsolatban, mint például az adatgyűjtési eljárással kapcsolatos problémák, az államoként eltérő definíciók és kritériumok a fogyatékoságra vonatkozóan és az adatok hiánya azokról a tényezőkről, amelyek a felülreprezentáltság kontextusának mélyebb megértését segítenék (például a tanárok és iskolavezetők meggyőződései, az iskolai légkör, az oktatás minősége és a gyógypedagógiai beutalást megelőző fejlesztés minősége). Például New York város iskoláiból származó adatok szerint Gottlieb, Alter, Gottlieb és Wishner (1994) arra a következtetésre jutottak, hogy az a tény, miszerint „minden hatodik tanuló, aki tanulási nehézséggel küzd, az IQ-ja alapján akár a mentálisan retardáltak közé is sorolható, fölveti a kérdést, hogy a tanulási nehézségeknek milyen definícióját használták”. (455.) Úgy látszik tehát, hogy a tanulási nehézség kategóriája, amely korábban a középosztálybeli fehér tanulók számára volt leginkább fönntartva, a szegény etnikai kisebbségek raktárhelyévé válik, akik közül többen emigráns vagy vándorló életmódot folytató családokból származnak. (Gottlieb, 1994) Néha ezek a gyógypedagógiai elhelyezéssel kapcsolatos döntések azért születnek, hogy elkerüljék a részrehajlás vádját, amit a nagyobb megbélyegzést jelentő enyhe mentális retardáció kategóriába sorolás okozna, vagy elkerüljék a perrel fenyegetést; más esetben pe-

dig a döntések azon alapulnak, hogy a szegényes erőforrásokhoz a gyengén teljesítő tanulókat rendeljük.

A kisebbségek felülreprezentáltsága: a gyógypedagógiai elhelyezést előrejelző tényezők

A felülreprezentáltsággal kapcsolatos kutatások másik vonala a gyógypedagógiai elhelyezést előrejelző tényezőkkel foglalkozik. Ezek a kutatások tehát a vizsgálatra beutalás, az értékelés és a döntéshozatal folyamatait vizsgálták. (Artiles és Pak, 2000; Harry, Klingner, Sturges és Moore, 2002; Mehan, Hartwick és Meihls, 1986; Varenne és McDermott, 1999) Néhány kutatás azt vizsgálta, hogy milyen részrehajlások vannak a gyógypedagógiai beutalásban és a gyógypedagógiai elhelyezésre vonatkozó döntésben a tanár neme, etnikai hovatartozása, fegyelmezési jártassága és meggyőződése szerint, más munka a szakértő hatását és az alkalmazott teszt tartalmi és fejlődési szempontú részrehajlását értékelte a fogyatékossgot megállapító vizsgálatok során (a szakirodalom áttekintését ld. Donovan és Cross, 2002).

A felülreprezentáltságot az elmúlt években alaposabban vizsgálták, és rendelkezésünkre áll a gyógypedagógiai elhelyezést meghatározó tényezőkre vonatkozó bizonyítékok új hulláma (például Losen és Orfield, 2002). Például úgy látszik, a finanszírozás összefüggésben van a kisebbségek gyógypedagógiai elhelyezésével. Parrish (2002) arra a következtetésre jutott, hogy

„a gyógypedagógiai finanszírozási rendszer típusainak változása azt hozza, hogy azok a finanszírozási rendszerek, amelyek a fogyatékossgai kategóriákra épülnek, különösen hajlamosak befolyásolni a kisebbségek felülreprezentáltságát és a források elosztását. Ezekben a rendszerekben nagyobb valószínűséggel mutatkozik meg a kisebbségi tanulók felülreprezentáltsága a mentális retardáció kategóriájában, miközben magasabb gyógypedagógiai finanszírozást adnak olyan körzeteknek, ahol a legkisebb a kisebbségi tanulók aránya” (33.)

A kutatások azt is elkezdték feltárni, hogy bonyolult összefüggések vannak az iskola helye, a fogyatékossgai kategória, az etnikai csoport, a szegénység és a kisebbségi iskolákba járás aránya között. Például Oswald, Coutinho, Best és Singh (1999) dokumentálták, hogy összefüggések vannak a demográfiai változók és a felülreprezentáltsági mutatók között, és azt találták, hogy a feketék felülreprezentáltsága a mentális retardáció programokban összefügg a szegénység növekedésével, míg a fehérek felülreprezentáltsága az érzelmi zavarok kategóriájában összefügg a szegénység csökkenésével. (Oswald és mtsai, 1999) Később Oswald, Coutinho és Best (2002) arról számoltak be, hogy a döntően kisebbségi közösségekben élő indiánok legfeltűnőbbben az érzelmi zavarok kategóriájában voltak felülreprezentáltak. Sőt, „bár egyes közösségekben egyre csökken a fehérek aránya, a fehérek sokkal kisebb valószínűséggel kerülnek a tanulási nehézségekkel küzdők kategóriájába. A feketék azonban, különösen a fekete fiúk, akik olyan közösségekben élnek, ahol csak néhány nem fehér tanuló akad, különösen ki vannak téve a mentális retardáció és a súlyos érzelmi zavar veszélyének”. (9.)

További tényezők, amelyek a gyógypedagógiai elhelyezés adatait befolyásolhatják: az alternatív programok elérhetősége (például a kétnyelvű oktatás), a beiskolázási körzet lakosságából vett részarány és a beiskolázási körzet mérete. Nyilvánvaló például a mentális retardációnak a latin-amerikaiak körében tapasztalt jelentős felülreprezentáltsága azokban a kicsi körzetekben, ahol jelentős (például 70 százalék fölötti) a spanyolajkú beiratkozottak aránya. (Finn, 1982) Finn beszámolt arról, hogy a felülreprezentáltság fordított összefüggést mutatott a kétnyelvű programokban résztvevő tanulók arányával. A legutóbbi NRC beszámoló (Donovan és Cross, 2002) egyik jelentős hiányossága, hogy nem foglalkozott az angolt idegen nyelvként tanulók gyógypedagógiai elhelyezésének kérdésével. Valóban sürgős szükség van olyan kutatásokra, amelyek ezzel az alapsokasággal foglalkoznak. (Artiles és mtsai, 2002; Ortiz, 1997)

Fontos reformok implementációja folyik most a többségi és a gyógypedagógiai oktatásban, amelyek végső soron hatással lesznek a gyógypedagógiai elhelyezésre. Három ilyen reform: a nemzeti standardok, az úgynevezett high-stakes (8) tesztek és a zéró tolerancia politikája. A kisebbségi tanulókat valószínűleg ezek a kezdeményezések érintik leginkább, de még csak most kezdjük tanulni e reformok hatását (Advancement Project és Civil Rights Projects, 2000). Például további kutatásokra van szükség, hogy megértsük a high-stakes tesztek hatását a kisebbségi tanulókra és a gyógypedagógiai vizsgálatra történő beutalások arányára. Ezeknek a teszteknek az eredményét együtt érdemes vizsgálni más mutatókkal, mint például az iskolaelhagyók arányával (különös tekintettel, hogy kiknek az adatai vannak benne egy-egy mutatóban) és a bukási arányokkal. (Heubert, 2002) Ezeknek a teszteknek a hatásvizsgálataiban azt is ellenőrizni kell, hogy kik vettek részt a tesztelésben, és kik nem, milyenek voltak a teszt megíratásának körülményei (különösen a kisebbségi tanulók esetében), és értékelni kell a nem megfelelő tesztadaptációk lehetséges hatásait. (Heubert, 2002) Bár a fogyatékkal élő tanulók egyre növekvő számban teljesítik sikerrel a high-stakes vizsgákat az utóbbi években, ezek a tanulók továbbra is lemaradnak ép társaik mögött.

A tesztek részrehajlása (rejtetten vagy explicit módon) kísértéként van jelen a probléma elemzéseiben és vitáiban. Sajnos kevés egyértelmű bizonyíték áll rendelkezésre. Ennek megfelelően a legutóbbi NRC beszámoló arra a következtetésre jutott, hogy „a rendelkezésre álló bizonyítékok nem elegendőek, hogy támogassák valamelyik érvet: azt, hogy a diszkrimináció szerepet játszik, vagy azt, hogy nem játszik szerepet.” (Donovan és Cross, 2002, 78.) Mindamelllett, figyelembe véve a diszkrimináció és a rasszizmus történelmi örökségét a társadalmunkban, nem engedhetjük meg magunknak, hogy figyelmen kívül hagyjuk a tesztek részrehajlásának lehetséges hatását a felülreprezentáltságban. A jövőbeni erőfeszítések két kulcsfeladata az, hogy a tesztek részrehajlásának kérdése explicit módon megjelenjen a kutatásokban, és ki kell szélesíteni a negatív részrehajlás fogalmát. Ahogyan nemrég javasoltuk: „A részrehajlás (bias) nem korlátozódik egyének cselekedeteire és döntéseire. A részrehajlás a történelmi örökség valamilyen formáját is felöltheti, és megtalálható az oktatási környezet és az intézményi szabályozás társadalmi szerkezetében, valamint azokban a gyakorlatokban, amelyek kialakítják az intézményi diszkriminációt”. (Artilles és mtsai, megjelenés előtt).

A felülreprezentáltság sokdimenziós jelenség, mély társadalmi és rendszerszintű gyökerekkel, számos terület és tényező van, amelyeket tanulmányozni kell, és számos kezdeményezésre van szükség. Talán a két legsürgősebb tennivaló az, hogy több és jobb adatot nyerjünk a probléma megértéséhez, és szükség van arra, hogy biztosítsuk az IDEA által nyújtott lehetőségeket a nyomkövetésre és megelőzésre. (9) A jövőbeni irányok megvitatása azonban túl van a jelen kézirat célkitűzésein. (Artilles és mtsai, megjelenés előtt; Donovan és Cross, 2002; Losen és Orfield, 2002) Következtetésként fontos feltenni a kérdést: mi a felülreprezentáltság problémájának lényege? Megoldaná-e a gondokat, ha kvótarendszer működne a kisebbségi tanulók számára, hogy arányosan kerüljenek be a többségi és a gyógypedagógiai rendszerbe? A felülreprezentáltság vajon a kisebbségekkel szembeni eltökélt részrehajlás egyik tünete? Megmagyarázza a kisebbségek felülreprezentáltságát, hogy köreikben nagyobb arányú a szegénység? A gyógypedagógiai elhelyezés miért számít negatív dolognak, ha egyszer kívánatos jellemzőket foglal magában (például egyéni szabott oktatás, magasabb kiadás jut egy tanulóra, kedvezőbb a tanár-diák arány)? (Reschly, 1997)

Ezekre a kérdésekre nincs egyértelmű válasz. A probléma nem lenne megoldva kvótákkal, és túlzott leegyszerűsítés lenne akár a részrehajlásra, akár a szegénységre fogni. A problémának egy része, hogy vajon megfelelően közelítjük-e meg a tanulók lehetőségeit és szükségleteit, ilyen szemmel nézve hamis és ugyanakkor problematikus pozitívumokról és negatívumokról beszélni. Ne feledjük, hogy a gyógypedagógiai elhelyezés ko-

moly következményekkel járó döntés, mivel a fogyatékoság címkéje látható megbélyegzéssel jár, és további, jelentős indirekt következményei vannak. A kisebbségek számára a különbségek egy további rétegét adja, korlátozza számukra a magasra értékelt oktatási programok és lehetőségek elérését, tovább korlátozza az oktatásban elérhető hosszú távú eredményeiket, mivel a gyógypedagógiai képzésben résztvevőknek alacsonyabb iskolai végzettségük van, magasabb köztük az iskolaelhagyók aránya és a tanulmányi teljesítményük is gyöngébb, mint a többségi pedagógia rendszerében tanuló társaiknak. Érdemes ugyanakkor tudatában lennünk annak, hogy a felülreprezentáltság kérdésköre lehetőséget ad számunkra, hogy mélyen magunkba nézzünk, és megvizsgáljuk a kultúráról alkotott feltevéseinket. Kemény kérdéseket kell feltennünk arról, hogy a kultúra és a hatalom milyen szerepet tölt be a tanulásban és a fogyatékoságban. Milyen elközelítésein irányítják azt a munkát, amit olyan tanulókkal végzünk, akik történelmi okokból sok hányattatáson mentek át a børszínük vagy az eltérő nyelv miatt? Várakozásaim szerint egy ilyen önelemzés hozzájárul ahhoz, hogy megteremtünk egy plurális oktatási rendszert, amely a kutatások tudásanyagát megtölti a történelmi és kulturális tudatosság információival. A kéziratban itt közölt elemzések egy lépést jelentenek ebbe az irányba.

A párbeszéd hiánya az inklúzió és a túlreprezentáltság kutatási területei között

Zavaró tény az inklúzió és a túlreprezentáltság előbbi áttekintésében, hogy nincs párbeszéd a két szakirodalmi terület között. A gyógypedagógia az önazonosság változásának aktív folyamatában valóban jelen van azáltal, hogy igyekszik szolgáltatásait és politikai felfogását inkluzívabbá tenni. Ezek a törekvések azonban úgy írják le a tanulókat és a tanárokat, mintha azok mentesek volnának a társadalmi-kulturális identitásuktól, holott a gyógypedagógiai ellátásban részesülők jelentős szegmense érkezik olyan csoportokból, amelyek a rassz szerinti hovatartozása, társadalmi osztálya vagy nyelvi háttére többségtől eltérő. Sőt, a gyógypedagógiai rendszerbe belépő tanulók többsége a legnagyobb amerikai iskolai körzetekben etnikai és nyelvi kisebbséghez tartozik. A gyógypedagógiai ellátásba kerülő kisebbségekkel foglalkozó tudósok hallgatnak arról, hogy milyen következményei lehetnek az inkluzív pedagógiai mozgalomnak. Az a tény, hogy mind a felülreprezentáltság, mind az inklúzió irodalma hallgat a másiktól, azt mutatja, hogy ez a tudás társadalmi csoportokhoz kötött. De hogyan interpretálható a hallgatás? És mit tanulunk abból, ha elméletileg leírjuk ezt a hallgatást?

A hallgatás arról, hogy a rasszokhoz tartozásnak a gyógypedagógiai elhelyezésben szerepe van inkluzív pedagógiai szempontból, jelentős mulasztás, figyelembe véve, hogy a kisebbségi csoportok történelme és társadalmunkban betöltött helyzete jelentős szerepet játszik abban, hogy a kisebbségi tanulóknak milyen tapasztalataik és eredményeik vannak az oktatásban. Történelmileg a kisebbségi tanulókra úgy tekintettek, hogy híján vannak a képességeknek, tapasztalatoknak és azoknak az előfeltételeknek, hogy sikeresek legyenek az oktatásban. És ténylegesen tudjuk azt, hogy az iskolai teljesítmény összefügg az etnikai hovatartozással, a nyelvi háttérrel és a társadalmi osztállyal. (*Valencia*, 1997) Emiatt a kisebbségi tanulók kilépnek a többségi oktatásból, és átmennek a gyógypedagógiai ellátásba, egy csökkent értékű identitással, amely azután kiemeli az előbb említett különbségjegyeket. Amikor a diverzitást megidézik az inklúzió szakirodalmában (elsősorban az inklúzió ésszerűségével foglalkozó körben), ezt általában a képességszintek sokféleségével asszociálják – ami valóban fontos aspektusa a diverzitásnak –, de a kisebbségi tanulók nehéz helyzetét csak érintőlegesen ismerik föl a gyógypedagógiai elhelyezéssel kapcsolatos szakmai párbeszédben. Ellentmondásos, hogy miközben az inkluzív pedagógiai mozgalom megjeleníti azokat az erőteljes követeléseket, amelyek a fogyatékosok jogaira és a nekik jutó jobb pedagógiai ellátásra vonatkoznak, fájdalmasan csendes marad a kisebbségi tanulók nehéz helyzetét illetően.

Ugyancsak ellentmondásos, hogy az inkluzív pedagógiai mozgalomnak köszönhetően a kisebbségi tanulók visszatérhetnek a többségi oktatásba, de olyan identitással, amely a különbségekhez egy újabb réteget ad – mégpedig egy címkét a képességről, a rassz szerinti, a nyelvi és társadalmi osztályhoz tartozás elegyéhez. (10) Ez az új tulajdonság, amit a gyógypedagógia rendszere oszt ki, legitímálja ezeknek a tanulóknak törvényi és egyéb módon történő felügyeletét. (Erickson, 1996) Ez is segít tartóssá tenni a kisebbségek gyöngye iskolai eredményeit, hiszen a fogyatékosági státusz (különösen a mentális retardáció) korrelál a magas iskolaelhagyási aránnyal, az alacsony iskolabefejezési aránnyal, az alacsony gyógypedagógiai iskolabefejezéssel és a gyöngye munkavállalói eredményekkel. (Gottlieb és mtsai, 1995; U.S. Department of Education, 1997; Wagner és mtsai, 1993)

Továbbá emlékezzünk rá, hogy a fogyatékkal élő kisebbségi tanulók olyan többségi oktatási rendszerbe térnek vissza, amely tele van ellentmondásos politikai és reform pressziókkal, feszültség van az azonos bánásmódra vonatkozó egyéni jogosultság (azonos standardok és tantervi programok) és a differenciált bánásmódra való jogosultság (individualizált oktatás) között. (McLaughlin, Fuchs és Hardmann, 1999) Nem világos, hogyan oldható föl ez az ellentmondásos helyzet, és érdekes lesz nyomon követni, amint ezek a reformok differenciált módon jutnak érvényre a fogyatékkal élők populációjának különböző szegmenseiben, vagy hogy ezek a reformok előnyhöz juttatnak bizonyos csoportokat (például a nem-kisebbségi tanulókat).

A túlreprezentáltság témáján dolgozó tudósok (így jómagam is) bűnösök vagyunk abban, hogy elhallgatjuk, milyen következményei vannak az inklúzió megvalósításának a kisebbségi tanulókra nézve. Bár a kultúra (mint életmód) jelen van a párbeszédben, a meghatározó téma a túlreprezentáltsággal kapcsolatban inkább a hagyományosan elhallgatott csoportok (vagyis a különböző rasszokhoz tartozó kisebbségek) deficitjeiről szól. (Donovan és Cross, 2002) Feltűnő a csönd a strukturális diszkrimináció okozta elnyomás súlya és a kisebbségi csoportok kulturális ereje, legitimitációja és kompetenciája körül; továbbá ez a tudóscsoport fájdalmasan mentes a kisebbségi családok és tanulók hangjától. Sheriff (2000) ugyanakkor figyelmeztet, hogy az elhallgatást nem érdemes úgy interpretálni, hogy az elnyomott csoportok „elfogadják a domináns ideológiát”. (118.) Meglátásom szerint jobban megértjük majd a felülreprezentáltságot, ha alaposan megvizsgáljuk e kellemetlen helyzet ellentmondásos magyarázatait, és szembenézünk az elhallgatással, amely az ilyen elemzések-ből következik.

Az inklúzió megvalósításával kapcsolatos szakmai párbeszéd másrésről feltételezi, hogy a fehér középosztálybeli tanulók tapasztalata a norma, mivel a rassz és a tanulók kulturális élete ritkán említődik. Ha megfontoljuk, hogy egy terület története részben a

A felülreprezentáltság kérdésköre lehetőséget ad számunkra, hogy mélyen magunkba nézzünk, és megvizsgáljuk a kultúráról alkotott feltevéseinket. Kemény kérdéseket kell feltennünk arról, hogy a kultúra és a hatalom milyen szerepet tölt be a tanulásban és a fogyatékoságban. Milyen elképzeléseink irányítják azt a munkát, amit olyan tanulókkal végzünk, akik történelmi okokból sok hányattatáson mentek át a bőrszínük vagy az eltérő nyelv miatt? Várakozásaim szerint egy ilyen önelemzés hozzájárul ahhoz, hogy megteremtünk egy plurális oktatási rendszert, amely a kutatók tudásanyagát megtölti a történelmi és kulturális tudatosság információival.

tudomány művelésén keresztül épül, nem tagadhatjuk le, hogy az inklúziót úgy tekintik majd a jövőben, mint a gyógypedagógia történetének egy kritikus szakaszát. De hogyan fogjuk megmagyarázni a pedagógusok felnövekvő generációjának és a családoknak, akiket ők szolgálnak, hogy azoknak, akiknek előnyére vált az inklúzió, nincs rasszuk, osztályuk, kultúrájuk? Versenyeztetnünk kell majd ezt a megközelítésmódot, hogy bekerüljön az emberiség kollektív emlékezetébe.

Gyümölcsöző lehetőség azt az utat követni, hogy az elhallgatásokat a kulturális cenzúra formáinak tekintjük. Sider ezt úgy magyarázza, hogy „a kultúra megteremtése egyúttal és szükségszerűen az elhallgatás megteremtése is... Nem érthetjük meg érdemben egyik kultúrát sem, ha nem ismerjük azokat az elhallgatásokat, amelyek intézményesen létrejöttek és egyúttal garantáltak”. (idézi *Sheriff*, 2000, 118.) Történelmileg a kutatói közösség megteremtette az elhallgatást az etnikai hovatartozás, a rasszok, a társadalmi osztályok, a nemek, a nyelvi különbségek terén, ahogyan az nyilvánvaló a kortárs gyógypedagógiai kutatások átfogó elemzéséből. 1975 és 1994 között négy, tudományos bírálati rendszert működtető gyógypedagógiai szaklapban a publikált empirikus kutatásoknak kevesebb mint a három százaléka vizsgálta az adatokat etnikai osztályok vagy társadalmi osztályok szerint. (*Artiles*, 1997) (11)

Fontos következménye ennek, hogy törekednünk kell megérteni, mik a céljai és funkciói az elhallgatás intézményesülésének a különbségekkel kapcsolatban a gyógypedagógiai kutatói kör kultúrájában. Walker (1999) szerint a kultúrával kapcsolatos kérdések a pedagógiai kutatók szocializációjában a perifériára szorulnak. A leendő kutatókat arra tanítják, hogy a kultúrát érdemes kontrollálni, és az a különbségeknek egy olyan részéért felel, amelyet érdemes konstansként kezelni, vagy – még rosszabb lehetőségként – ignorálják, mert a leckék, amiket a fehér középosztálybeli mintákból megtanulunk, általánosnak tekinthetők. Hasonlóan a történelemíráshoz (*Trouillot*, 1995), az elhallgatások különböző kényes pontokon lépnek be a kutatásba: a kutatási probléma vagy kutatási kérdés megfogalmazásának pillanata, a források vagy a minta kiválasztásának pillanata, az adatelőállítás vagy adatgyűjtés (adatgyűjtő eszközök tervezése és a tényleges adatgyűjtés) pillanata vagy az adatok kinyerésének és az érvényesség megállapításának (adat-elemzés és közlés) pillanata.

Ahogyan nyilvánvalóvá tettem az írásom elején, a gyógypedagógiai kutatók jelentősen előreléptek egy tudományos tudásbázis kialakításában. Azonban, ahogyan ez az elemzés sugallja, a kutatóknak láthatóvá kell tenniük az elemzés tárgyait, az elemzés nyelvét és az elemző pozícióját (*Geertz*, 1983), hogy kivallassuk az említett elhallgatásokat, és megkezdjük a létező tudásbázis, a tantervek, a doktori és tanárképző programok képzési rendszerének kritikáját és átalakítását. A múltbéli kutatások kritikája és elemzése esetén tudatában kell lennünk annak a ténynek, hogy mindig van egy jelen a múltban; ahogyan *Trouillot* (1995) figyelmeztet minket: „Ez nem lehet csak 'a Múlt'. Ez biztosan valakinek a múltja volt” (142.) Kinek a múltja jelenik meg a gyógypedagógia tudományában? Mi az, aminek a jelenléte följogosítja ma a gyógypedagógia tudósait? Végeredményképpen olyan helyzetben találjuk magunkat, amelyben elkerüli figyelmünket a kultúra vagy a „kulturálisan különböző” tanulók (*Bhabha*, 1994) kérdése a társadalmi felügyelet kettős jelentésében: a felülrepresentáltság szakirodalmában és az inklúzió tudósai részéről történt elhallgatásban. Véget kell vetnünk az elhallgatásnak, hogy jobban átadjuk a tudásunkat a jövőbeni inklúzió- és felülrepresentáltság-elemzések számára, és mélyebben megértsük azokat a folyamatokat, amelyek az inklúzió kontextusában a felülrepresentált ság adataihoz vezettek, s megértsük ennek következményeit is.

Nézetek a kultúráról

Az inklúzióval és a felülreprezentáltsággal foglalkozó szakmai közösségek a kultúrával is foglalkoznak; az inklúzióhoz a szakmai és szervezeti kultúrán át kötődnek, a felülreprezentáltság kulturális megközelítéséhez a tanulói jellemzők tartoznak. A kultúrát mindenestre nem könnyű definiálni, ami megmutatkozik a definíciók sokféleségében. Williams (1983) azt állította, hogy ez egyike az angol nyelv legbonyolultabb kifejezéseinek. Brightman (1995) fogalom-áttekintő elemzésében arra jut, hogy „mind egy adott időpontot, mind az időbeliséget tekintve a [kultúra] instabil jelentésű és vonatkozású, és különösen erős labilitást mutat. (539.) Helyhiány miatt nem vállalkozhatunk a fogalom alaposabb elemzésére (áttekintő elemzésért ld. *Brightman*, 1995; *Eagleton*, 2000; *Eisenhart*, 2001; *Erickson*, 2001; *Gallego és mtsai*, 2001; *Rogoff és Angelillo*, 2002; *Varenne*, 1984). Ehelyett bemutatom azokat a kultúrára vonatkozó nézőpontokat, amelyek az inklúzió és a felülreprezentáltság kutatói között elterjedtek. Az elemzés keretét a kultúra öt elsődleges dimenziója adja: kohézió, stabilitás, helyhez kötöttség, időlegesség és hatalom. (12)

A kultúra a kohézió és a stabilitás szempontjából

A kohézió és a stabilitás mint a kultúra alapvető dimenziói dialektikus feszültséget hordoznak magukban: homogén vagy változó, történelem nélküli vagy örökké változó, reprodukív vagy esetleges. (*Brightman*, 1985; *Rogoff és Angelillo*, 2002; *Varenne*, 1984). Az inklúzió és a felülreprezentáltság kutatói a fenti dialektikus párok más-más pólusát favorizálják.

A kultúrát a társadalmi kohéziót erősítőnek tartjuk, amely magában foglal olyan jegyeket, amelyekkel világosan elkülöníthetők és megkülönböztethetők kulturális csoportok. A csoportba sorolásnak nagyon fontos szerepe van, mert hozzájárul az azonosság tudathoz és lehetővé teszi a csoportok tagjainak, hogy felismerjék, ki tartozik közéjük és ki nem. (*Erickson*, 2001) Fontos felismernünk, hogy minden kultúrában léteznek csoporton belüli különbségek, mivel az egyének nem egyszerű másolatai a kulturális múltnak. Az egyének saját törekvéseik szerint birkóznak meg az életkörülményekkel, egyedi élettörténeteket hoznak létre, és ez a folyamat hozzájárul az egyénekben és a csoporton belül megfigyelhető változatossághoz. (*Anzaldúa*, 1999) A kultúrát emellett stabilnak, sőt akár öskövületnek tartjuk. Ezekben az esetekben a kultúra kohéziót erősítő és stabil is, mivel úgy fogalmazhatunk, mintha a kultúra hozzánk kötött lenne, s mintha soha nem változna. Bár a kultúrát átvisszük egyik generációról a másikra, hiszen az új érkezők építeni tudnak elődeik örökségére, ugyanolyan fontos, hogy a kultúra kibontakozik és változik a fennmaradás érdekében. (*Erickson*, 2001)

Fontos belátnunk, hogy a kohézió és a stabilitás a kultúrában magában foglal dialektikus feszültségeket a csoportfejlődés és a csoporton belüli változatosság, valamint a tartós továbbörökítés és a kulturális változások között. Egymástól jelentősen különböző kultúra-fogalmak születnek, attól függően, hogy a tudósok ezeknek a dialektikus feszültségeknek mely elemét emelik ki. Például a gyógypedagógiai kutatók között elterjedt kultúra-fogalom szerint „a kultúra életmód”. E nézet szerint a kutatóknak az a munkája, hogy dokumentálják egy csoport kultúrájának kohézióját és stabilitását. Az alapfeltételezés az, hogy a kultúrának vannak olyan hatásai, amelyek függetlenek más feltűnő változóktól, és amelyek biztosítják a kultúra tárgyiasulását és azonosságát” (*Handwerker*, 2002, 108.); sőt, a kultúra a viszonylag állandó külső feltételekhez való sikeres alkalmazkodást jelenti. Továbbá az is feltételezhető, hogy egy ilyen „életmódot” (kultúrát) átadunk a következő generációnak a szocializáció folyamatain keresztül (például gyermeknevelés). Így, hacsak nem változnak a külső feltételek, a kultúra stabil marad az időben; a kultúrát tehát kohéziót biztosító és stabilnak tekintjük.

A felülreprezentáltság kutatói kétféle elemzést hangsúlyoznak akkor, ha a kultúrát életmódnak tekintjük. Az egyik érv szerint a kisebbségek nem az arányuknak megfelelően kerülnek be a gyógypedagógiai ellátásba, mivel ezeknek a csoportoknak eltérő kultúrája inkongruens az iskolai kultúrával. (13) Ez az állítás arra épül, hogy félreértések és konfliktusok származnak abból, amikor különböző életmód szerint fejlődött csoportok egymással találkoznak. (ld. *Heath*, 1983; *Vogt, Jordan és Tharp*, 1993) Előírások, fejlesztő programok és modellek kerültek bevezetésre (és gyakran sikerrel), hogy áthidaljuk a különbségeket, és javítsuk a kisebbségi tanulók iskolai eredményeit és tapasztalatait. (*Eisenhart*, 2001) A második érv az, hogy a más rasszhoz tartozó kisebbségi tanulók aránytalanul ki vannak téve a szegénység kultúrájának, amely akadályozza fejlődésüket, és olyan helyzetbe hozhatja őket, amelyben a gyógypedagógiai beavatkozás célszerű. (*Donovan és Cross*, 2002)

Ezzel szemben az inklúzió kutatói különböző kultúra-megközelítéseket alkalmaznak. Emlékezzünk rá, hogy a szakirodalom az inklúzió ésszerűségére és megvalósításának mikéntjére összpontosít. (*Dyson*, 1999) Az ésszerűséggel kapcsolatos kutatás arra tendál, hogy milyen az intézmények (például iskolák, osztályok, csoportok) kultúrája, különös tekintettel a múltjukra, az előfeltételezéseikre és jellegzetességeikre, érveit pedig a kultúra kohéziós erejére és az időbeli stabilitásra alapozza. Az iskolák tevékenységeket szerveznek, definiálják a tanári és tanulói szerepeket, és olyan szabályokat alkotnak, amelyek előnyösek a nem-fogyatékos középosztálybeli tanulók számára. Az intézményi folyamatok úgy vannak hangszerelve, hogy a tanulóba beleneveljenek sajátos (például affektív vagy kognitív) hajlamokat, amelyek újratermelik társadalmi helyzetüket. Ennek a látásmódnak az a hibája, hogy determinisztikus; meg van fosztva a stratégiától és a rögtönzéstől is. (*Brightman*, 1995)

Bár nincs mindig kimondva, az inklúzió szakirodalma a társadalmi újratermelődés tézisének alapul. A társadalmi újratermelődés elmélete a társadalmi osztályoknak a társadalomban betöltött szerepéről szóló marxista tanra épül. Az egyének kapcsolata a termelés eszközeivel az, hogy különböző foglalkozásokat töltenek be és rutin tevékenységekben vesznek részt. Idővel a családok és csoportok együttese kialakítják közös múltjukat a termelési eszközökhöz való kapcsolatukban, amely viszont kollektív látásmódhoz vezet, „szimbólumok és fogalmak halmazához, amellyel a csoport a társadalmi körülményeit elfogadhatóvá és ’természetessé’ teszi”. (*Eisenhart*, 2001, 212.) A kultúrának ez a fölfogása a társadalmi elképzeléseket helyezi előtérbe, és azt, ahogyan a kultúrák generációról generációra átöröklődnek, hogy a csoportok fenntartsák státusukat; az újratermelődés folyamatainak helyszínéként pedig elsősorban az iskola nevezhető meg. (*Anyon*, 1997; *Bowles és Gintis*, 1976; *Willis*, 1977) Az inklúzió szakirodalmának ez a területe nem tesz igazságot a kultúra újratermelésének és a kultúra átalakításának örökös szembenállásában. Ehelyett az inklúzió ésszerűségéről szóló irodalom az újratermelődés tézisének helyezi előtérbe.

Ezzel szemben az inklúzió megvalósításáról szóló szakmai párbeszédben elsősorban a kulturális változások jelennek meg, mivel az inkluzionisták erőfeszítéseket tesznek a hagyományos iskolák kultúrájának megváltoztatására. Mivel az inklúzió szakirodalma szinte tudomást sem vesz a kisebbségek jelenlétéről a gyógypedagógiai ellátásban, figyelembe véve a nemzeti kisebbségek peremhelyezetre szorulásának történelmét társadalmunkban, sürgetőnek érzem, hogy figyelmet fordítsunk a kultúra újratermelődésének folyamataira. Az inklúzió megvalósítása során figyelembe kell venni, hogyan termelődnek újra azok a történelmi körülmények, amelyek miatt marginalizálódnak a kisebbségi tanulók a többségi pedagógiában, és tágabb értelemben a társadalomban. Ez azt jelenti, hogy az inklúzió kutatóinak túl kellene lépniük a képességekre épülő különbség-értelmezéseken, és föl kellene ismerniük azokat a szerkezeti erőfeszítéseket, amelyek a kisebbségi tanulók tapasztalatait formálják a többségi és a gyógypedagógiai környezetben egyaránt.

Érdekes módon az inklúzió megvalósításával foglalkozó szakirodalom két kultúraértelmezésre alapoz; nevezetesen, az életmód- és az interpretivista fölfogásra. Az életmód-fölfogás egyrészt az inkluzív iskolák kohéziót biztosító és stabil kultúráinak leírásában tükröződik, másrészt az inkluzív és nem-inkluzív iskolák összehasonlításában. Ez a kultúraértelmezés különféle struktúrákat és folyamatokat emel ki és előírásokat fogalmaz meg a gyakorló szakemberek számára azzal kapcsolatban, hogyan építsenek föl az inklúziót elősegítő hatásos iskolai kultúrákat. Az interpretivista értelmezés azt tartja, hogy az egyének aktívan átalakítják az otthonról hozott értelmezéseket, miközben betöltik a helyüket és szerepüket azokban a csoportokban, amelyekkel az iskolában és másutt találkoznak (Erickson, 1996); ennek eredményeképpen a világ értelmezésének új útjai, új gyakorlatai (például egyéni kultúrák) alakulhatnak ki. E hagyomány szerint az inklúzió kutatása egyrészt leírja az inklúzió feltételeit és tapasztalatait, másrészt értékeli a fejlesztő beavatkozások hatását azáltal, hogy megnézi a kultúraértelmezés folyamatait a fogyatékos és nem-fogyatékos tanulók között többségi pedagógiai környezetben (például társtanulás, kooperatív tanulócsoportok) vagy más társas kontextusban (például közösségi hálózatok, kommunikációs készségek, társadalmi státusz, barátságok, az interakció folyamatában a segítségnyújtás típusai). A kultúrát az értelmezések folyamatának tekintő nézet kiemeli a társas események szituációba ágyazottságát és implicit módon üdvözlő a csoporton belüli, az egyének tevékenységében megtestesülő változatosságot (bár nem hanyagolja el a kohézió kérdését sem). A kultúra mint az egyéni (újra)értelmezések folyamata teret ad a kultúrák átalakulásának, hiszen ez a nézőpont a megjósolhatatlan helyi folyamatokra épít.

A kultúra helye

A definícióktól függően a kultúra helyének meghatározása lehet belső vagy külső szempontú. (14) A belső szempont azt jelenti, hogy a kultúrát az értékek, a meggyőződések, világnézetek, sémák és a tudás mentén helyezük el, amelyek az emberekben kifejeződnek, hogy azok eligazodjanak a világban, problémákat oldjanak meg és elérjék céljait. Amikor a kultúra belső szempontú elhelyezéséről van szó, a kultúra fogalmi természetű, az egyének elméjében létezik. A felülreprezentáltság kutatása erősen támaszkodik a kultúra belső szempontú elhelyezésére. Nevezhetjük ezt „szubjektív tudás” nézőpontnak, mely azt feltételezi, hogy a csoporthoz tartozás (legyen az etnikai, rassz szerinti, nemi, társadalmi osztály szerinti, képesség szerinti vagy nyelvi) a meggyőződések, a viselkedés, a szokások, az értékek stb. különféle mintázatait vonja maga után. Ebből következően a csoportok maguk különféle kognitív, kommunikációs és kapcsolati mintázatokkal rendelkeznek (Cole, 1996); népszerű példa erre a kisebbségek sajátos tanulási stílusa (a tanulási stílusok szakirodalmának kritikai áttekintéséért ld. Irvine és York, 1995). A különbözőséget jelző tulajdonságok (például rassz, képesség, nem, nyelvi háttér) közötti

Sürgetőnek érzem, hogy figyelmet fordítsunk a kultúra újratelődésének folyamataira. Az inklúzió megvalósítása során figyelembe kell venni, hogyan telődnek újra azok a történelmi körülmények, amelyek miatt marginalizálódnak a kisebbségi tanulók a többségi pedagógiában, és tágabb értelemben a társadalomban. Ez azt jelenti, hogy az inklúzió kutatóinak túl kellene lépniük a képességekre épülő különbség-értelmezéseken, és föl kellene ismerniük azokat a szerkezeti erőfeszítéseket, amelyek a kisebbségi tanulók tapasztalatait formálják a többségi és a gyógypedagógiai környezetben egyaránt.

kölcsönhatások jelenleg nem ismertek. A felülreprezentáltság kutatói vagy amellet érvelnek, hogy a pedagógusoknak tudatában kell lenniük az egyes csoportok eltérő tulajdonságainak, hogy elkerüljék a gyógypedagógiai elhelyezéshez vezető félreértéseket, vagy éppen a gyógypedagógiai elhelyezés iránti fokozottabb igényt magyarázzák a szegélyebb kisebbségi csoportokat jellemző kognitív és szociális lemaradással.

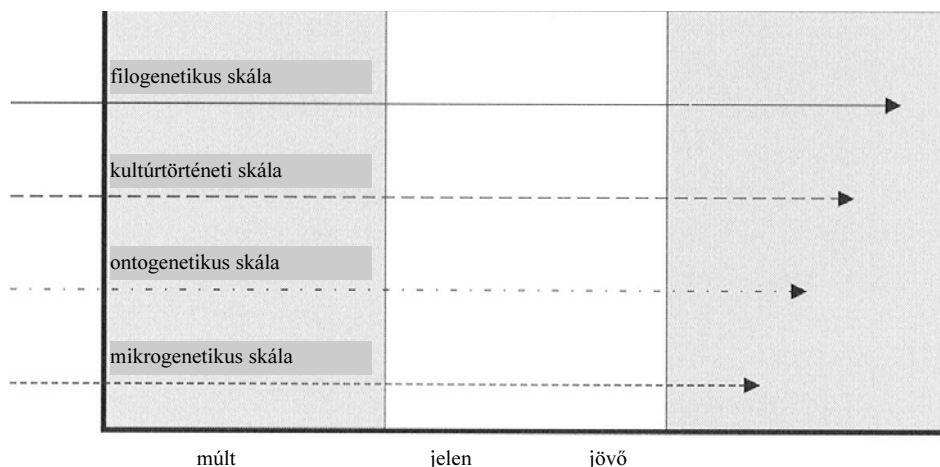
A kultúrát külsőlegesen is meghatározhatjuk: az intézményi szabályok és gyakorlatok múltból örökölt maradványai, a nyelvhasználat és a gesztusnyelv elvárt rutinszerű használata, a társadalmi szokások és gyakorlatok, valamint a tevékenységeket mozgató, előre megjósolható célok segítségével. Figyeljük meg, hogy ezek a „külső” szempontok általában láthatatlanok a kulturális csoport tagjai számára, mivel úgy nőttek föl, hogy hozzászoktak ezekhez. (Cole, 1996) A külső vagy „materiális tevékenységek” nézőpontja használható minden csoportra, amelyek idővel egymásra hatnak. A többségi osztályokban folyó párbeszéd tanulmányozása, annak minden velejáró társadalmi és kognitív következményével jól illusztrálja ezt a nézőpontot. Az inklúzió szakirodalma a külső szempontú kultúraértelmezést használja, amikor akár a hagyományos, akár az inkluzív iskolai szervezetek jellemzőit, értékeit és gyakorlatát azonosítja. A belső-külső dichotómia mindenestre túlzottan leegyszerűsíti a kultúra helyének kérdéskörét.

A kultúra időbelisége

A kultúrának vannak időhöz kötött vonásai. A kutatók a kultúra kohéziós szerepét, stabilitását és időbeliségét tanulmányozzák. Ezt azzal illusztrálhatjuk, hogy egy csoport kultúrájának változása (kultúrtörténet) gyorsabban kialakul, mint egy faj története (filogenezis), és ugyanakkor a kultúrtörténeti változások lassabbak, mint az egyén élettörténetének változásai (ontogenezis). (Cole, 1996) Még egy szinttel lejjebb az időskálák hierarchiájában az események mikrogenéziséig (pillanatról pillanatra változó történetiség), megkérdezhetjük: „A pillanatok hogy adódnak hozzá az élettörténetekhez? Hogyan fognak az egyéni életpillanatok társas életté összegeződni?” (Lemke, 2000, 273.) Lemke az időbeli „heterachia” kifejezést használja az „egy adott komplex önszerveződő rendszer szervezeti hierarchiájában lévő, egymástól kölcsönösen függő, különböző időskálán mozgó folyamatok” leírására (280.) Ezek a történeti szintek egy időben és egymástól kölcsönösen függve tárulnak elénk. (Scribner, 1985) (15)

Az időskáláknak az integrálása lehetővé teszi, hogy ábrázoljuk a kultúra időlegességét. (1. ábra) A függőleges tengely az időskálákat mutatja, amelyek a következők: filogenetikus (egy faj történelme), kultúrtörténeti (egy csoport, intézmény vagy társadalom története), ontogenetikus (az egyén életútjának története) és mikrogenetikus (a pillanatról pillanatra változó élettapasztalatok története). A függőleges tengely azt is mutatja, hogy egymásba ágyazott időskálák hierarchiájáról van szó, amelyek aszerint változnak, hogy éppen milyen konkrét időbeosztással vizsgálunk egy kultúrát. A vízszintes tengely a kultúra időbeliségét a múlt, a jelen és a jövő ábrázolásával mutatja be, lehetővé téve számunkra, hogy egyidejűleg is és hosszabb időtartamban is elemzéseket végezzünk. Ezzel összhangban Cole és Engestrom (1993) emlékeztetnek arra, hogy „csak a kultúrát használó ember képes ’elérni’ a kulturális múltat, kivetíteni azt a jövőbe és aztán ’visszavinni’ ezt a tisztán fogalmi jövőt a jelenbe, hogy ezzel formálja meggyőződéseit, amelyek azután meghatározzák és szervezik a jelen szocio-kulturális környezetét. (21.) (16)

Az időskáláknak ez a megkülönböztetése hozzásegít a kultúra újratermelődésének és a kulturális változásoknak a megértéséhez. A kultúrtörténeti szint jeleníti meg a csoportok, közösségek, intézmények vagy a társadalom kulturális jellemzőit, amelyeket egyik generációról a másikra újratermelnek a képzés folyamatain (például gyermeknevelésen) keresztül. Amikor a kultúrát a kultúrtörténeti szinten tanulmányozzuk, hangsúly kerül többek között az etnikai csoportok eltérő tulajdonságaira (például tanulási vagy kognitív



1. ábra. A kultúra különböző időskálái, Cole és Engestrom (1993) nyomán

stílus) vagy az „iskolai kultúrák”, „osztálytermi kultúrák” vagy akár az „olvasócsoport kultúrája” különböző jellemzőire. (Jacob, 1995) A mikrogenetikus szint lehetővé teszi annak megértését, hogy az egyén elsajátít és reprodukál különböző mintázatokat. Az egyéneknek megvan a lehetőségük arra is, hogy működésükkel, hatásukkal a kultúrtörténeti változásokhoz hozzájáruljanak, bár tudjuk, hogy a kulturális változás lassabb és összetettebb folyamat. Attól függően, hogy ki hogyan kezeli azt a feszültséget, amely a kultúra újratermelődése és az egyén életútjának formálása között fennáll, az egyének végül saját egyedi fejlődési utakat járnak be, és végső soron hozzájárulnak a csoporton belüli változatossághoz. Más szavakkal az ontogenetikus fejlődésben benne rejlik a feszültség, amely a fejlődési utak normatív szemlélete (az egyes kulturális csoportok tagjaitól mit várnak el különböző életszakaszokban) és az egyének hibriditása (az egyéneken belül megfigyelhető változatos tulajdonságok) között keletkezik.

A felülreprezentáltság kutatói általában a kultúrtörténeti szintet hangsúlyozzák. A szakmai közösség javaslatai ugyanis arra ösztönöznek, hogy érzékenynek kell lennünk a kisebbségi csoportok kultúrtörténeti jellemzői iránt (például a használt nyelv és dialektus, tanulási stílus). Ellentmondásos, hogy miközben erősíteni kívánják a kulturális diverzitást, ezek a javaslatok végül védelmükbe veszik a kultúra és a kultúrtörténet fundamentalista és statikus nézeteit. További veszélyt jelent a kisebbségek kultúrtörténetének hangsúlyozása, mivel implicit módon arra mutathat, hogy a csoportok jellemzői történeti előzmények nélküli, változhatatlan jellemzők – vagyis a kultúra újratermelésére kerül a hangsúly.

Állítsuk szembe a felülreprezentáltság kutatói közösségének hagyományos nézeteit egy dinamikusabb nézőponttal! (Cole, 1996) A latin-amerikai esetében például gyakran elfeledkezünk arról a tényről, hogy Latin-Amerika történelme tele van politikai instabilitással, elnyomással, etnikai, politikai és vallási konfliktusokkal, és többszörös identitással. (Comas-Díaz, Lykes és Alarcón, 1998) Ennek eredményeként a latin-amerikai generációi (különösen azokban az országokban, amelyekben jelentős bennszülött vagy fekete lakosság is él) durva gazdasági, társadalmi és oktatási egyenlőtlenségek és brutális elnyomás alatt nőttek föl; így sokan (főleg a kisebbségben lévő rasszokhoz tartozók) megtanultak együtt élni a félelemmel, bizalmatlansággal és/vagy elkeseredettséggel. (Galeano, 1989; Seed, 2001) Bár ezek a közösségek nem csak passzív befogadók. Hihetetlen kitarást és rugalmasságot fejlesztettek ki, amellyel túléltek a rossz körülményeket is. (Comas-Díaz és mtsai, 1998; Poniatowska, 1985)

Amikor a spanyolajkúak, akik generációkon keresztül ilyen körülmények között éltek, az USA-ba vándoroltak, a befogadó társadalomhoz adaptálódás bonyolult folyamataival szembesültek. Ez a befogadó társadalom ráadásul kibogozhatatlanul át van szöve az itt kialakult kultúrtörténetekkel. De ne feledkezzünk el közben arról sem, hogy a domináns amerikai társadalom kultúrtörténetére is hatással volt a spanyolajkúak kialakuló kultúrtörténete. Ahogyan ezek a bevándorlók beleszóttek új, sokszínű kultúrtörténeteket az USA társadalmába, generációs különbségek is megjelentek közöttük, és a már generációk óta az USA-ban élő, azonos nemzetiségű társaik között. A generációs különbségek megjelennek a jelenkori bevándorlók és a saját gyermekeik között, mivel ők már itt nőttek fel. (*Delgado-Gaitán*, 1994; *Suárez-Orozco és Suárez-Orozco*, 1995) Eredményként a latin-amerikai körében különböző helyzeteket (beolvadás, különállás, alkalmazkodás, hasonulás) találunk az USA domináns társadalmával kapcsolatosan az értékek, az intézmények és követelmények szempontjából, attól függően, hogy milyen a korábbi kultúrtörténetük, az országban élő generációjuk, és hogy milyen tapasztalatokat szereztek a domináns és az alávetett közösségekkel. (*Suárez-Orozco és Suárez-Orozco*, 1995)

A latin-amerikaiakról itt vázolt összetettebb nézet drámaian különbözik attól a statikus nézőponttól, amely áthatja a felülreprezentáltsággal kapcsolatos szakmai párbeszédet. Ezért valóban szükségszerű, hogy ez a szakmai közösség figyelembe vegye a dominancia és elnyomás történelmi örökségét az amerikai társadalomban, és ennek kölcsönhatását a megküzdés stratégiáinak és a rugalmas alkalmazkodás mechanizmusainak szerepével, valamint a latin-amerikai és más kisebbségi közösségek sokszínű kultúrtörténetében a társadalmi és kulturális tőke szerepével. És ami még fontosabb: a kutatóknak meg kell vizsgálniuk, hogy ezek a meglátások hogyan befolyásolhatják a gyógypedagógiai elhelyezéssel kapcsolatos kutatást és a felülreprezentáltsághoz vezető tényezőket.

Az inklúzió szakirodalma ezzel szemben két időskálára összpontosít. Nevezetesen: a kultúrtörténeti és az ontogenetikus szintekre. Ahogyan fentebb kifejtettük, az inklúzió a hagyományos és az inkluzív iskolák kultúrájára koncentrált (intézményi kultúrtörténet) vagy az inklúzió az egyéni fejlődésben, illetve az alkalmazkodásnak a különböző életkori szakaszokban és az iskolai évfolyamokon betöltött szerepével foglalkozott; az ilyen kutatás egyszerre egy időskálát vizsgált (vagy a kultúrtörténetit, vagy az ontogenetikust), és a legtöbb kutató a keresztmetszeti vizsgálatokat preferálta. Ez nem meglepő, tudván azt, hogy a gyógypedagógiai kutatás nagymértékben támaszkodik a fejlődéslelektanra, amely természetéből adódóan az életkor mint az idő múlásának mértéke köré szerveződik (ld. ontogenetikus fejlődés). Az inklúzió kutatói előtt legalább két nagy kihívás áll. Az első, hogy elkerüljék az egyetlen időskálára összpontosítást, és így lehetőség legyen a tanulói fejlődési pályák több szempontú leírására az adott inkluzív iskola kultúrtörténetén belül. A második, hogy összetettebbé tegyék a vizsgálatokat a rassz, a képesség, a nyelv, a nem és társadalmi osztály dimenziói mentén, a tanulók és a tanárok vonatkozásában egyaránt. Mindkét kihíváshoz szükség van összetettebb kutatási tervek-re és kutatási elrendezésre, mivel a kutatóknak egyszerre kell mindkét időskálára összpontosítani az adatgyűjtés és -elemzés tevékenységeiben egyaránt, eközben egyidejűleg tekintetbe véve az identitás sok dimenzióját.

A hatalom a kultúrában

Ha a kultúra fogalmát az előbbieken azonosított dimenziók mentén értelmezzük, még mindig abba a hibába eshetünk, hogy csak a fogalom részbeni megértését ragadtuk meg, hacsak nem vesszük még hozzá ezekhez a hatalom szerepét és annak kapcsolatát a történetiséghez. Gallego és mtsai (2001) a kultúrát úgy definiálják, mint „az emberiség múltbeli teljesítményeinek társadalmilag örökölt részét, amely erőforrásként szolgál egy társadalmi csoport tagjainak jelenkori életéhez, akiket általában egy ország vagy régió lakóiként kép-

zelünk el” (362.) Ebből a nézőpontból a kultúra a leülepedett társadalmi tapasztalatból van megalkotva, és a történelmi és társadalmi folyamatok találkozási pontjában áll, ahol a kultúra politikai természete megjelenik. Ahogyan Erickson (2001) magyarázza:

„Jelentések, törekvések és vágyak hálózatában élünk, amelyeket megteremtünk, és amelyek minket megalkotnak, de ezek a hálózatok a társas térben helyezkednek el. A hálózatban minden tevékenységünknek történelmi súlya van; vagyis az egyenlőtlenség világában mindig van társadalmi változás.” (38. o.)

Érdemes megjegyezni, hogy a kultúrának ez a definíciója magában foglal látható és lát-hatatlan elemeket, és így a kultúra megalkotása és újratermelődése is társas interakciókban valósul meg, „a folyamatban érintett minden egyes személy egyedi vagy részben egymás-tól függő tudásából. Hosszú távon a [kultúra] az együtt végzett munkából származik.” (Varenne és McDermott, 1999, 137.)

Emlékezzünk rá, hogy a társadalom egy része dominanciájának fenntartása úgy érhe-tő el, hogy „a társas életet ellátják jelképek-kei, értelmezésekkel és gyakorlatokkal oly módon, hogy a társas tekintélyelvűség és a hatalom és privilégiumok egyenlőtlensége rejtve maradjon.” (McLaren, 1989, 174.) Így a domináns kultúra válik természetessé és vi-szonyítási ponttá minden más kulturális gya-korlattal szemben, amellyel összehasonlítjuk és értékeljük. Ez megmagyarázza, hogy az egyes csoportok kulturális gyakorlatának mi-ért van különböző státusa és presztízse egy adott társadalomban, és hogy az értékes kul-turális gyakorlat megtanulásának lehetőségei korlátozottak és ellenőrzöttek. Különböző csoportok a kultúra eltérő szeleteit vagy hal-mazait tanulják meg, és eltérő hatalmi po-zíciókat foglalnak el. Azok a folyamatok, ame-lyek révén a kultúra egyenlőtlenül oszlik el az egyének, csoportok és generációk között, alapvetően politikaiak. (Erickson, 2001)

A különböző rasszokhoz tartozó kisebbsé-giek gyógypedagógiai elhelyezését vizsgáló kutatók figyelmét elkerülte a hatalom és a történelem kérdésköre. A szakirodalom zö-me a gyógypedagógiai elhelyezés kérdését

úgy vizsgálta, hogy abban fogyatékoság szerinti csoportokról és programokról írt. Bár néhány kutató tudatában van a gyógypedagógiai elhelyezés politikai vetületének, még hosszú utat kell megtennünk ezen a területen. A téma mellőzése különösen érdekessé vá-lik, ha figyelembe vesszük, hogy az e területen folyó munka olyan kulturális csoportok-ról is szól, akiket régóta elnyom az amerikai társadalom. Bár a szakirodalmi áttekintések és a kutatói bázis továbbra is vegyes képet fest a részrehajlásról és diszkriminációról, szerintem a felülreprezentáltság kutatóinak törődniük kell azzal, hogy hiányos gondolko-dásmódot örököltünk a kisebbségeknek az USA történelmében betöltött szerepéről, és folytatni kell az oktatáspolitikai és kutatói vizsgálatokat ezen a téren. (Artiles, 1998) Tu-domásul kell vennünk, hogy a kisebbségekre vonatkozó egysíkú és a hiányosságokra épí-tő nézetek áthatják a társas észlelést, és így befolyásolják a pedagógusok és az iskolák

Bár néhány kutató tudatában van a gyógypedagógiai elhelye-zés politikai vetületének, még hosszú utat kell megtennünk ezen a területen. A téma mellő-zése különösen érdekessé válik, ha figyelembe vesszük, hogy az e területen folyó munka olyan kulturális csoportokról is szól, amelyeket régóta elnyom az amerikai társadalom. Bár a szakirodalmi áttekintések és a kutatói bázis továbbra is vegyes képet fest a részrehajlásról és diszkriminációról, szerintem a felülreprezentáltság kutatóinak törődniük kell azzal, hogy hiányos gondolkodásmódot örököltünk a kisebbségeknek az USA történelmében betöltött szerepéről.

ideológiáit. Kihívást jelent olyan kutatási megközelítésmódot kialakítani, amely lehetővé teszi annak kibontását és megvizsgálását, hogy milyen szerepet játszik a hatalom a gyógypedagógiában tapasztalt kisebbségi felülreprezentáltság létrejöttében.

Az inklúzió másrésztől főszerepet szán a hatalomnak, hogy az támogassa az inkluzív oktatási rendszereket. Azok, akik a hagyományos oktatási rendszert a fogyatékosok jogainak talaján állva bírálják, jó példát jelentenek ebből a szempontból, mivel ők elutasítják a hatalmi szóval történő különbségtételt, diszkriminációt és gyakorlatot, amely megrövidíti a fogyatékkal élőket az oktatási formák elérhetőségében és az eredményekben – a többségi társadalomban. Az inklúzió megvalósítására vonatkozó kutatások ugyanakkor nem veszik tekintetbe a hatalmi dimenziót. Bár az inklúzió társadalmi vonatkozásaira (például társadalmi helyzet az osztályteremben, barátságok) vonatkozó munkák egy részének megvan a lehetősége arra, hogy megvilágítsa a hatalmi kérdéseket, a legtöbb tanulmány sem elméleti oldalról, sem problémaközpontú megközelítéssel nem tárgyalja a hatalmi tényezők kényszerítő erejét az inkluzív osztályterekben vagy iskolai kultúrákban.

Tér: a folytonosság hiánya a megértésben és a használatban

A tér egy korlátozott fogalmi értelmezése kritikus szerepet játszik a felülreprezentáltságról és inklúzióról szóló szakirodalomban. Az egyik központi vonatkozása a többségi pedagógia tereinek elérése. A gyógypedagógiai elhelyezés adatai szerint, bár jelentős különbségek vannak az egyes államok között, a fogyatékkal élő tanulók egyre nagyobb mértékben a többségi pedagógiai iskolákban és osztálytermekben kapnak helyet, különösen a tanulási nehézséggel küzdő tanulók. (*McLeskey, Henry és Axelrod, 1999*) Tudjuk azt is, hogy a kisebbségi felülreprezentáltságról szóló viták és kutatások érdeklődnek a különböző programokban történő gyógypedagógiai elhelyezés és az ilyen programokban megvalósuló integráció szintje iránt. Fontos tehát, hogy megvitassuk a „tér” fogalmának elméleti alapjait és megvizsgáljuk az inklúzió és a felülreprezentáltság kutatásait ebből a szempontból.

A tér rendszeres elméleti tanulmányozása az elmúlt években vált intenzívvé, különösen a társas élet vonatkozásában. (*Daniels és Lee, 1996; Foucault, 1986; Keith és Pile, 1993; Soja, 1996*). A tér fogalmát a társadalomföldrajz nézőpontjából használom, hogy meghaladjuk a tér mint egyszerű fizikai hely vagy helyzet fogalmát. Ez a nézőpont azt kívánja, hogy „tanulmányozzuk a fizikai teret és a térbeliség emberi értelmezéseit, érzékelését és reprezentációit mint az emberi interakciók kontextusát és következményeit. (*Hargreaves, 1995, 7.*) Lefebvre (1991) fontosnak tartja a „tér tudományának” megalkotását, egy olyan egységes elméletét, amely célul tűzi ki a tér kétféle értelmezésének áthidalását: a tér mint fizikai, érzékelt jelenség, és a tér mint megértett, mentálisan reprezentált dolog. Soja (1996) az elsőt „ElsőTér”-nek, a másodikat „MásodikTér”-nek nevezi. E nézet szerint a tér egyszerre fizikai és elvi síkon létezik és a társas értelmezés, valamint átalakítás eredménye. (*Lefebvre, 1991; Soja, 1989*) A térfogalom, amellyel dolgozom, meghaladja az a priori rögzített valóság tradicionális nézetét, és úgy fogható föl, mint „egy teljesítmény, egy folyamatban lévő alkalmazás”. (*Shields, 2000, 155.*)

ElsőTér az inklúzió és a felülreprezentáltság szakirodalmában

Az ElsőTér az érzékelt fizikai teret jelenti; maga után vonja a társas „térbeliség” folyamatait és formáit. Egy társadalomban a társas avagy térbeli tevékenység „jelen van mint az emberi tevékenység, viselkedés és tapasztalás közvetítője és mint végeredménye”. (*Soja, 1996, 66.*) A tér strukturálja az emberi tevékenységet, és strukturálódik általa; azaz egy dialektikus feszültség van a tér determinisztikus ereje és az emberi ráhatás között, amely ellenáll a tér megújuló fontosságának. Ahogyan Soja (1989) kifejti: „Mi

megcsináljuk a magunk történelmét és földrajzát, de nem pontosan úgy, ahogyan kedvünk tartja; nem olyan körülmények között, amelyeket magunk választanánk, hanem amilyen körülményekkel közvetlenül találkozunk, amit a múltban megteremtett történeti földrajz nyújt és közvetít számunkra.” (129.)

Az ElsőTér képviseli azt, amit hétköznapi értelemben a térről tudunk, amelyben a fizikailag észlelhető tér (vagy ami éppen látható) jelentős szerepet játszik. Az ElsőTér elemzése így „a felszíni megjelenés pontos leírására összpontosít (...) vagy térrel kapcsolatos magyarázatot keres az elsődlegesen külső szociális, pszichológiai és biofizikai folyamatokra”. (Soja, 1996, 75.) Az inklúzió kutatása feltételezte, hogy a tanulók gyógypedagógiai elhelyezése a többségi pedagógia fizikai tereiben hatással lesz a fogyatékos és nem-fogyatékos tanulók tanulására és fejlődésére. Az inkluzív osztályokban folyó tevékenységek leírásával foglalkozó kutatások, vagy amelyek a módszertani megközelítések tanulásra gyakorolt hatását vizsgálták (például Baker és Zigmond, 1995; Mortweet és mtsai., 1999), és amelyek az emberi tevékenységre, viselkedésre vagy tapasztalatra összpontosítottak, mind annak a példái, hogy az inkluzív osztálytermek terét egyszerűen ElsőTérként írták le. Általános jelenség, hogy a kutatók ezeket a tevékenységeket a publikált kutatásokból nyert adatokból értékelik, vagy indirekt módon, a statisztikai elemzés eszközeivel megcélazzák a folyamat-változókat (például részvétel a kooperatív csoportokban). (Elbaum, Vaughn, Hughes és Watson-Moody, 1999) A kutatók ugyancsak vizsgálták a szülők, tanárok, iskolavezetők és tanulók tudását az inkluzív osztálytermek fizikai tereire vonatkozóan. Ezek a kutatások megkísérelték igazolni az inkluzív modellek életképességét, előre jelezni a lehetséges korlátokat és igyekeztek tudást átadni az inkluzív törekvések számára. (Cook és mtsai, 1999; Soodak, Podell és Lehman, 1998)

Bár fontos megismerni a szülők és tanulók tudását az inklúzió fizikailag érzékelt terére vonatkozóan, szükség van emellett az inklúzió tereiben megvalósuló társas és tanulmányi eredmények megalkotási folyamatának részletes vagy pillanatról-pillanatra történő megismerésére és ennek megközelítésmódjaira is. A vegyes eredményekről beszámoló kutatások jelentik a bizonyítékot arra vonatkozóan, hogy szükség van erre a kutatási vonalra. A vegyes, nem egyértelmű eredmények kutatói a kontextuális szempontokra szoktak hivatkozni. Például a vegyes képességszintű csoportok eredményeinek esetében azt írják: „úgy tűnt, olyan tényezők, mint a partnerválasztás, a munka tanári felügyelete és az együttműködés etikájának kialakítása, befolyásolhatták az eredményt. Nyilvánvaló, hogy a szervezés és a támogatás alapvetően fontos az ilyen munkaformák sikeréhez” (U.S Department of Education, 1999, III/29.) További példa, amely azt igazolja, hogy kutatásokban az osztálytermeket fizikai térnek tekintik, a fogyatékos tanulók fejlesztő programjainak hatását bemutató vizsgálat lehet; a szakirodalom áttekintői arra jutottak, hogy az eredmények aláhúzzák „annak szükségességét, hogy nagyobb figyelmet fordítsunk a speciális szervezeti és oktatási tevékenységek a heterogén osztályokban” (III/22.)

A felülreprezentáltság szakirodalmának zöme ugyanígy kezeli az ElsőTér elemzéseket, ahogyan az tükröződik a csaknem kizárólagos figyelemben, amit a különböző etnikai csoportok gyógypedagógiai elhelyezésének szentelnek. Az eredmények (vagyis az elhelyezés adatai) vannak előtérben ezekben az elemzésekben, és a különbség állandó jellemzői (például az etnikai címkék) azért szerepelnek a kutatásban, hogy kimutatható legyen összefüggésük különböző fizikai terekkel (például az iskolai helye, a gyógypedagógiai program típusa). Tanulmányozták például a kutatók, hogy a gyógypedagógiai elhelyezés adatait különbözőképpen alakítja a tanulók rassz szerinti hovatartozása, a szegénységi szint, a tanulmányi teljesítmény szintje és az iskola elhelyezkedés (városi vagy elővárosi). (Artilles és mtsai, 1998; Oswald és mtsai., 1999) Néhány kivételtől eltekintve a gyógypedagógiai elhelyezésről szóló döntést megelőző társadalmi tevékenységről nem szólnak a kutatások. Az érzékelt fizikai térre vonatkozó tanári és más iskolai alkalmazott tudás is értékelésre került (általában kérdőíves felméréssel), jellemzően azért, hogy valamilyen rész-

rehajlást teszteljenek vele. (Donovan és Cross, 2002) Tekintve a kulturális részrehajlás mérése iránti erős társadalmi igényt, nem meglepő, hogy a talált eredmények vegyesek.

MásodikTér az inklúzió és felülreprezentáltság kutatásában

A MásodikTér az emberi fogalmak által alkotott teret jelenti; magában foglalja az elmében megalkotott tereket és „a hatalom, az ideológia, az ellenőrzés és felügyelet reprezentációit (...) Ez az elsődleges forrása az elvont gondolkodásnak és nézeteknek”. (Soja, 1996, 67.) A MásodikTér „a kódok, elméletek és a termelési viszonyokhoz köthető tér fogalmi leírásának elvont tartalma”. (Shields, 2000, 163.) Lefebvre (1991) úgy definiálta, hogy „fogalmilag megalkotott tér, a tudósok tere” (38.) Vannak az inkluzív pedagógiának olyan messzire mutató megfogalmazásai (elmében megalkotott tér), amelyek a gyógypedagógia helyét és értelmezését tágabb társadalmi és történeti kontextusba helyezik. (például Ferguson, 1995; Lipsky és Gartner, 1996) Ezek a megfogalmazások hangsúlyozzák a komplexitást, mindent magukba fogadók és ambíciózusak, és általában az oktatási rendszer előfeltevéseinek, értékeinek és gyakorlatának újragondolását javasolják. (Ferguson és Ferguson, 1997) Érdekes módon ezek a fogalmi keretek ellentétesek az inkább kimenet-orientált inklúziós szakirodalommal. Más szavakkal kifejezve: úgy tűnik, szakadás van az inkluzív oktatás térreprezentációja (MásodikTér dimenzió) és az inklúzió aktuális folyamatának és eredményeinek térszemlélete (ElsőTér) között.

Az inklúzió kutatásától eltérően a felülreprezentáltság szakmai közössége alig szentelt figyelmet az inkluzív osztálytermekbe kerülő tanulók számára szükséges terekről alkotott nézetek fogalmi elemzésének. Mivel a MásodikTér „teljesen elvont, amely az elmében megalkotott és elképzelt geográfiákat vetíti ki a tapasztalati világba” (Soja, 1996, 79.), az elvont gondolkodásnak vagy elképzeléseknek a felülreprezentáltság szakirodalmában megfigyelhető hiánya pusztító következményekkel jár. Ez a kutatói közösség ki van téve annak a veszélynek, hogy olyan térbeli tevékenység-leírásokat halmoz föl, amelyeket nem irányít sem egy elméleti elképzelés a kulturális különbségek oktatásban betöltött szerepéről, sem egy pluralista társadalomban megvalósuló ideális körülményekről alkotott elképzelés. Az inklúzió kutatóitól eltérően ennek a közösségnek a problémamegoldási javaslatai nélkülözik az átalakításra való hajlamot.

A két kutatói közösség által vizsgált térfogalmak között szakadék van. Bár mindkét közösség igyekszik a térben zajló tevékenységekre összpontosítani (ElsőTér értelemben), az inklúzió kutatóit mintha egy inkluzív oktatási rendszer képe vezetné (MásodikTér értelemben). Ezzel szemben a felülreprezentáltság kutatásából hiányzik az elmében megalkotott tér fogalma. Ha nem tudjuk összehozni a két szakirodalmat, fennáll a veszély, hogy a gyógypedagógusok olyan nézeteket alakítanak ki az oktatási rendszerről, amelyből a kulturálisan és politikailag feszült helyzetben a tanulás társas megszervezésében kimaradnak a rasszok szerinti, etnikai, társadalmi osztálybeli és nyelvi különbségek következményei és történetisége. Azt sem engedhetjük meg, hogy a rendszer úgy épüljön föl, hogy ne legyen elképzelésünk arról, mit akarunk elérni egy heterogén oktatási rendszerben a szociálisan igazságos társadalom megszilárdítása érdekében.

A kultúra, az életterek és a különbségek következményei

Az inklúzió és a felülreprezentáltság közelítése előtérbe helyezi a tényt, miszerint az oktatási rendszer képes több fogyatékos tanulót többségi környezetben oktatni, de sokuk szegény családba, nyelvi kisebbséghez tartozik, akiknek további képesség-deficitjük van egymásra rakódva. Úgy tűnik, mindkét kutatási irány technikai irányból közelített a problémához. Az inklúzió mozgalom az erőforrások újraelosztására összpontosított, hogy a fogyatékos tanulók egy feltételezett újfajta oktatási rendszerben legyenek, míg a

felülreprezentáltság kutatói közössége erősen a gyógypedagógiai elhelyezés arányszámaira korlátozta érdeklődését. Mindkét megközelítés hangsúlyozta a jogi kérdéseket. Az inklúzió irányzat a többségi pedagógiai elhelyezés új követelményeire összpontosított, a tanterven keresztül biztosított elérhetőségre és az elszámoltathatóságra, míg a felülreprezentáltság irányzat arra törekedett, hogy diszkrimináció-ellenes szabályokat hozzanak létre, melyeket általánosságban az Office for Civil Rights érvényesített. (Losen és Orfield, 2002) Azonban úgy gondolom, hogy mindkét irányzat szakirodalma csak részlegesen közelítette meg a kultúra kérdését, nem használtak megfelelő térelméletet és elhallgatták a különbségek problémáját. A jövőbeli kutatások nem ignorálhatják ezeket a szempontokat, mert egyre sokszínűbb társadalomban élünk.

Túl az „életmódokon” és helyeken: a kultúra és az életterek következményei

Mindkét kutatói közösségnek be kell fogadnia komplexebb és dinamikusabb kultúra-értelmezéseket és többszörös időskálákat (kulturális, történeti, ontogenetikus, mikrogenetikus), hogy mélyebben megértse a kulturális, történelmi és szociális kontextusba ágyazott emberi fejlődést. A kultúra hagyományos felfogásai egyre erősebb kritikának vannak kitéve amiatt, hogy a csoportok jellemzőit a csoporton belüli változatosság elé helyezik, a kultúrát időben stagnálóknak mutatja be, ahol a csoportok között tisztán meghúzható határvonalak vannak, nem vesznek tudomást az egyéni kezdeményezésekről, eltekintenek a hatalomnak a kulturális folyamatokban betöltött szerepétől. (Eisenhart, 2001) A kutatók előtt áll a kihívás, hogy beépítsék „az állandó egyéni kreativitást a kultúra elméletébe”. (Varenne, 1984, 282.) Ugyanakkor el kell kerülni a dichotomizálást egyén és társadalom vonatkozásában. Ahogyan Rosaldo (1984) figyelmeztet minket, „az a nézet, amely állandó küzdelmet lát a megszentelt individualizmus és a társadalmi bölcsesség között, a bonyolult társadalmi folyamatokat időtlen konfliktusokká redukálja”. (294.)

Az egyik leginkább nagyra törő kezdeményezés, amely meg kívánja haladni a kultúra hagyományos értelmezésének határait, az úgynevezett „kulturális termékek” fordulatban jeleníthető meg. (Eisenhart, 2001) Ez a nézet számot vet az egyéni (például meggyőződések, értékek) és a társadalmi (például szervezetek) kulturális erővel, és szerinte ezeknek a kulturális erőknél a közeledését úgy kell vizsgálni, ahogyan azok a mindennapi gyakorlat helyi társas feltételei közé helyeződnek és ott formálódnak. Ebből a nézőpontból a kultúra nem csupán korlátozza, hanem lehetővé is teszi az egyéni teljesítményt. Abban az értelemben korlátozza, hogy az egyén egy olyan kontextusba lép, amelyben a kultúrát a történelmi és szervezeti örökség képviseli, amely viszont műtárgyakban, az interakció szabályaiban és az adott helyzetre előírt szabályokban testesül meg. Az egyén tehát rá van szorítva arra, hogy együttműködjön a kultúra elemeivel, és kényszerítve van arra, hogy újratermelje a kulturális örökséget. Ugyanakkor az egyéni kezdeményezés te-

Egy olyan időszakban, amikor a politikailag és ideológiailag terhelt reformoknak valószínűleg pusztító következményei lesznek a szegényebb és a rasszokhoz tartozó kisebbségek számára, a jövőbeni kutatásoknak arra kellene összpontosítaniuk, hogyan jönnek létre és alakulnak a Harmadik Terek – a helyek, ahol elsődleges az ideológiára és a politikára figyelni, és ahol az ellenállás születik. Ha a Harmadik Terekre figyelünk, az szükségszerűen arra kényszerít minket, hogy figyelembe vegyük a társadalmi igazságosságot a hatalom, az elnyomás és a dominancia szempontjából.

szi lehetővé, hogy valaki újszerűen használja a kultúra tárgyi eszközeit, megkérdőjeleze az előírt szabályokat, és módosítsa azokat. Ebben az értelemben a kultúra lehetővé teszi az egyén számára a hagyományok lerombolását és a változások előmozdítását. (Id. például *Engestrom, Miettinen és Punamaki*, 1999; *Nespor*, 1994)

A „kulturális termékek” nézet olyan elemzési egységet használ, amely a kutatóktól az osztálytermi kultúra sajátos tanulmányozását kívánja: „mintegy a lokális és a társadalmi történeti elemzési szintek keverékeként”. (*Gallego és mtsai*, 2001, 957.) Vagyis olyan elemzési egységet használ, amely számot ad a kultúra elsajátításáról, használatáról, újratermeléséről és változásáról. A kulturális termékekre vonatkozó jelenlegi kutatás fejleszti tudásunkat arra vonatkozóan, hogy „a kulturális termékek helyi tevékenységei hogyan válnak értelmessé és fontossá a résztvevők számára; hogyan tesznek különbségek az egyébként hasonló egyének között; hogyan tesznek hasonlóvá egyébként különböző embereket, és hogyan kapcsolódnak olyan szélesebb jelenségekhez, mint a nacionalizmus, rétegződés, globalizáció, professzionalizmus; és néha elősegítik a változást”. (*Eisenhart*, 2001, 218.) Ez a kultúrafelfogás tehát segítheti a kutatókat abban, hogy olyan tudást generáljanak, amelyek tiszteletben tartja a terek, a történetiség és a kulturális tevékenységek összetettségét, mind az inklúzió, mind a felülreprezentáltság szempontjából.

Az inklúzió és felülreprezentáltság kutatói hasznosíthatják az új tértudományt, építve arra a tudásra, ahogyan az ElsőTér és MásodikTér kölcsönhatásban van egymással és hatnak egymásra – az inkluzív osztálytermek élettereiben. Az Első- és MásodikTér interakciókon belül egy HarmadikTér keletkezik, amely az élettereket, a reprezentációk tereit tartalmazza. (*Soja*, 1996) Az életterek magukban foglalják, de ugyanakkor meg is haladják a másik két térformát. A HarmadikTér a „társas tevékenységek, a gondolatok, események, megjelenési módok és értelmezések állandóan elmozduló és változó világa”. (*Kahn*, 2000, 7.) Soja (1996) szerint ellenterek, avagy az ellenállás terei keletkezhetnek a HarmadikTérben, mivel ez telve van ideológiával és politikával, a dominancia és alávetettség összefüggéseivel és a valóság és képzelet birodalmának bonyolult egymásrautaltságával. A HarmadikTér hatásos fogalom abból a szempontból, hogy megkérdőjelezi a térnek mint egyszerűen „helynek” vagy „rendeltetési helynek” a leírását és meghaladja a reprezentációk egyszerű belső-külső dichotómiáját. Ugyanakkor a HarmadikTér egy dinamikus fogalom, amely dialektikus ellentétekből (fizikai és mentális, konkrét és absztrakt) jön létre, és egyszerre tartalmazza az érzékelt és az elmében megalkotott tereket. (*Soja*, 1996; *Tejeda*, 2000)

Egy olyan időszakban, amikor a politikailag és ideológiailag terhelt reformoknak valószínűleg pusztító következményei lesznek a szegényebb és a rasszokhoz tartozó kisebbségek számára, a jövőbeni kutatásoknak arra kellene összpontosítaniuk, hogyan jönnek létre és alakulnak a HarmadikTerek – a helyek, ahol elsődleges az ideológiára és a politikára figyelni, és ahol az ellenállás születik. Ha a HarmadikTerekre figyelünk, az szükségszerűen arra kényszerít minket, hogy figyelembe vegyük a társadalmi igazságosságot a hatalom, az elnyomás és a dominancia szempontjából. A kutatásokban részt kell venniük a tanároknak, a családoknak és a tanulóknak, hogy világosan összpontosíthassunk az intézményi erők szerepére a megélt iskolai, otthoni és közösségi tapasztalatokban.

Túl a diverzitáson: a különbözőség és a nézőpontok megértése felé

Végző soron az inklúzió és a felülreprezentáltság kutatói olyan dilemmákkal néznek szembe, amelyek a különbözőségekre vonatkozó alapvető feltételezésekkel kapcsolatosak. Mindkét kutatói közösség hajlamos használni a kulturális „diverzitás” fogalmát, amelyet általában úgy definiálnak, mint „az eleve adott kulturális tartalmak és szokások felismerése”. (*Bhabha*, 1994, 34.) Két gond van ezzel a fogalommal. Először is a diverzitás fogalma magában foglalja a „mindenki számára látható normákat” (*Alsayyad*, 2001, 7.),

amelyek kivonatai a kultúrának és „a másságot valamilyen változatlan dologgá változtatja, részben nemcsak elutasítóan, hanem félelemmel”. (*Viswanathan*, 2001, 238.) Másodszorban a rasszizmus minden társadalomban él és virul, pontosan azért, mert „az univerzalizmus, amely paradox módon megengedi a diverzitást, elfedi az etnocentrikus normákat, értékeket és érdekeket. (*Bhabha*, idézi *Alsayyad*, 2001, 7.)

A kulturális különbözőség ezzel szemben megkérdőjelezi a kétértékű megkülönböztetéseket (sokszínű, egységes) és előtérbe helyezi „a kulturális hatalom ambivalens jellegének problémáját”. (*Bhabha*, 1994, 34.) Minow (1990) azt állítja, hogy a különbözőséget egyenlőnek tekintik a devianciával vagy stigmával, így az azonosság az egyenlőség előfeltétele. Ezért nem meglepő, hogy a különbözőség hagyományos kezelése végső soron megerősíti a különbözőséget, és olyan lehetőségeket ajánl, amelyek a különbözőséggel jellemzően kapcsolatba hozott lemaradást vagy hátrányt jelzik – ezért ellentmondásos, hogy „a különbözőség [felismerése] megerősíti a hierarchiát”. (*Abu-Lughod*, idézi *Brightman*, 1995, 532.) A gyógypedagógia régóta szembesül a dilemmával, hogy megerősítse vagy ignorálja a különbözőséget. Egyrészt úgy érveltek, hogy az egyenlő oktatási bánásmód nem megfelelő, mert intézményesít egy individualizált oktatási rendszert. Másrészt az inklúzió mozgalom úgy érvelt, hogy az oktatási terek, tantervek és standardok egyenlő elérhetősége az igazságos. Az első stratégia felismeri a különbözőséget, míg az utóbbi kiterjeszti; végső soron mindkettő a különbözőség köré szerveződik. A kisebbségek esetében hasonló ambivalenciát észlelhetünk a különbözőség dilemmáinak megoldására adott javaslatokban – ismét az az alapvető kérdés, hogy megerősítésre vagy ignorálásra van-e szükség. Valójában az azonos (integrált) oktatási környezethez való hozzáférés nagy eredmény volt a különböző rasszokhoz tartozó kisebbségek számára a polgári jogok területén, míg a nyelvi kisebbségek éppen a különböző oktatásért harcoltak a kétnyelvű oktatási programok formájában.

Az inklúzió és a felülreprezentáltság kutatói tehát ambivalens és egymással ütköző válaszokat adtak arra a kérdésre, hogy hogyan kezeljék a különbözőséget, mivel különbözőek a kiinduló feltételezések. Az első lépés az lenne, hogy világossá tegyünk a különbözőséggel kapcsolatos alapfeltételezéseket, és ütköztessük azokat más feltételezésekkel. Ahogyan a különbözőség értelmezése érdekében a kultúráról alkotott nézeteink egyre összetettebbek mind az inklúzió, mind a felülreprezentáltság szakmai párbeszédeiben, meg kell kérdeznünk: Mikor, milyen feltételek mellett, milyen módon és mi okból számít a különbözőség? (*Varenne és McDermott*, 1999)

A különbözőség megértése érdekében a kultúrára és a térre fordított figyelem azt követeli, hogy tudatosítsuk a hatalom szerepét a határvonalak kijelölésében. Ez különösen felhívja a figyelmünket a megfigyelő szempontjának számbavételére, mely a múltban láthatatlan és érdeklődési körön kívül eső volt a kutatás gyakorlata számára. A megfigyelő nézőpontja figyelembe vételének következményei kétirányúak. Először meg kell ismerünk a megfigyelő vagy elemző (például tanár, kutató) nézőpontját. Másodszor pedig, ha a konkrét intézményi környezetben zajló társas interakciók során vizsgáljuk, hogy az emberek hogyan használják a különbözőség fogalmát a határok kijelölésére, akkor azt jobban megérthetjük, szemben azzal, amikor egy csoport kultúrtörténetének megkülönböztető jegyeit tanulmányozzuk. (*Barth*, 1969) Ez különösen fontos elméleti felismerés, mivel az inklúzió és a felülreprezentáltság is a határokra összpontosít, a rasszok határait, amelyeknek történelmi jelentősége az USA társadalmában kimagasló. Ahogyan Rosaldo (1984) kifejti, „a rasszok közötti kapcsolatok Észak-Amerikában magukban foglalják az asszimilációs törekvések, a nyers előítéletek és a kulturális visszafogottság keverékét, amelyek akörül az erőfeszítés körül forognak, hogy minden kultúrát tisztán őrizzünk meg a saját helyén”. (212.)

Ezzel szemben a kutatói gyakorlatban szisztematikussá váló kultúrára figyelés szükség-szerűen tudatosítja majd és felfedi a különbözőségről alkotott feltételezéseinket (például a

fejlődés, idő, tér és kultúra jobb megértésével). Ez a hangsúlyozott odafigyelés kikényszeríti, hogy a különbözőséget más módon szemléljük. Olyan módon, amely a személy és a kulturálisan lefektetett normák összevetéséből származtatja a különbözőséget, mely normák leleplezhetők, értékelhetők és versenyztetethetők. (Minow, 1990) Minow arra bátorít minket, hogy azok számára, akik identitásába a különbözőség belekerült (mint például a fogyatékos), tegyük lehetővé, hogy megosszák velünk alternatív nézeteiket, amelyek nem mindig a kulturális normák és elvárások mentén fogalmazódnak meg. Ez a gyakorlat lehetővé teszi számunkra, hogy reflektáljunk azokra a kulturális alapokon álló feltételezésekre, amelyek kiemelik az iskolai szabályok, tantervek és az értékelési gyakorlat megalkotását és implementációját. A sokféle nézőpont megbecsülésének gyakorlata az inklúzió és felülreprezentáltság területén azt is lehetővé teszi számunkra, hogy – Said kifejezését kölcsönvéve, zenei műszóval élve – „ellenpontozva” olvashassuk az eddig megszületett publikációkat. „[ez a gyakorlat lehetővé teszi], hogy újra végigmenjünk ugyanazon a történeten, de más nézőpontból”. (Viswanathan, 2001, 245.) Ezen az úton meghaladhatjuk a különbözőség hagyományos dilemmáit (például az egyenlő vagy a kivételezett bánásmód az oktatásban). A különbözőség kultúrára alapozott fogalmának ehelyett arra kell összpontosítania, hogy „az intézmények milyen módon alkotják meg és hasznosítják a különbözőséget abból a célból, hogy igazolják és erőltessék az exklúziót – és hogy az ilyen intézményi gyakorlatot hogyan lehet megváltoztatni”. (Minow, 1990, 86.) Az intézményi múlt és környezet lehetséges szerepét figyelembe kell venni az ilyen elemzésekben; ezért nagyon fontos, hogy a felülreprezentáltságot és az inklúziót a gyógypedagógiai reformok szélesebb kultúrpolitikai környezetében elemezzük.

A felülreprezentáltság és az inklúzió végső soron arról szól, hogy a pedagógusok és az oktatási rendszerek hogyan kezelik a különbözőséget egy politikailag és kulturálisan feszült környezetben. Amellett érvelek, hogy a jelenséget a gyógypedagógiai témákon túl is meg kell vizsgálni, felhasználva a kultúra és tér kifinomultabb értelmezéseit. Mivel jelenleg a hangsúly a többségi pedagógiai környezetben fogyatékosnak minősített tanulók számán van, az az illúzió keletkezhet, hogy az inkluzív pedagógiai mozgalom erősödésben van. Ez a hangsúly ugyanis eltekint a fogyatékosra minősítés történelmi és társadalmi háttérétől és a fogyatékoság értelmezésének társadalmi-kulturális gyökereitől. Ahogyan elénk tárul az oktatási reform kultúrpolitikai komplexitása, és ahogyan ez a gyógypedagógia átalakulását intenzívebbé teszi, a fogyatékos, az inklúzió és felülreprezentáltság tanulmányozását egy szélesebb kulturális közegben kell végeznünk, ahol tekintetbe veszünk többféle időskálát és teret. Ezen az úton a gyógypedagógiai kutatók képesek lesznek meghaladni a hagyományos individualisztikus nézőpontot és bevonni a társadalmi igazságosság dimenzióját, hogy a történelmi okokból peremhelyzetbe került tanulók oktatásban megszerzett tapasztalatainak és lehetőségeinek fejlesztése központi jelentőségű legyen. (17)

Jegyzet

(1) „Az inklúzió kifejezés annyira elterjedten használatos, hogy csaknem elvesztette jelentését”. (Skrtric, Sailor és Gee, 1996, 149.) Néhány definíció a fizikai elhelyezést hangsúlyozza – például „tanulásban enyhén akadályozott tanulók részbeni vagy teljes elhelyezése a többségi oktatásban részesülők tantermeiben”. (Cook, Semmel és Gerber, 1999, 207.) Mások az inkluzív iskolák fogalmát hangsúlyozzák, amelyek, Skrtric, Sailor és Gee (1996) szerint „olyanok, amelyeket arra terveztek, hogy kielégítsék minden tanulójuk igényét közös, de ugyanakkor képlékeny környezetben és tevékenységek során.” (149.) Az inklúziót úgy is tekinthetjük, mint egy folyamatot,

amely arra irányul, hogy kifejlődjön egy egységes oktatási rendszer, amely szolgálja a fogyatékkal élő tanulókat és nem-fogyatékos társaikat „mint az iskolai közösségnek teljes értékű, aktív tagjait; amelyben a különbözőség a norma; amely biztosítja a kiváló minőségű oktatást az értelmes tantervi program, a hatékony tanítás és a szükséges segítségnyújtás által minden tanuló számára.” (Ferguson, 1995, 286.)

(2) A felülreprezentáltság definíciója: „a más kulturális háttérrel rendelkező tanulók aránytalanul magas részaránya gyógypedagógiai programokban” (Artiles és Trent, 2000, 514.; ez általában az adott csoportnak a többségi oktatásban való részvételi arányához

képest adható meg, vagy egy másik csoport részvételi adataihoz viszonyítva (például az amerikai fehér tanulókhoz képest).

(3) A „szakmai közösség” kifejezést olyan csoportok leírására (például kutatók, gyakorlati szakemberek) használom, amelyek egy közös érdeklődési terület, egy tanulmányozandó jelenség vagy munkafeladat kapcsán együttműködnek. A szakmai közösségek erőfeszítések tesznek és erőforrásokat mozgósítanak az adott területre vonatkozó tudás megszerzésére, „és megteremtik a feltételeit, hogy ki beszéljen és mi legyen hallható. ... Mivel intézményi megerősítéssel rendelkezik, a szakmai párbeszéd értelmes. ..., kormányzati rendszere”, avagy „az igazság politikája” határozza meg az adott terület standardjait.” (Brantlinger, 1997, 432.) Bár a szakmai közösség kifejezés hangsúlyozza a kohéziót, vegyük figyelembe, hogy a felülreprezentáltsággal és az inklúzióval foglalkozó szakmai közösségeken belül is különböző irányzatok vannak.

(4) A gyógypedagógia a fogyatékoságok kategóriáira épül. A legelterjedtebb fogyatékoságok közé tartozik a tanulási nehézség (learning disability), érzelmi zavar, enyhe mentális retardáció, beszéd- és nyelvi zavarok; a tanulási nehézségekkel küszködő tanulók alkotják a gyógypedagógiai esetek mintegy felét. (Smith, 2001) A ritkábban előforduló fogyatékoságok közé tartozik az autizmus, a látás- és halláskárosodás, a többszörös fogyatékoság, a csökkentlátás és más egészségügyi problémák, siketvaktság, ortopédiai károsodások és a traumás agysérülés.

(5) A kételkedő résztvevők csalódására a gyógypedagógia alig figyel ezekre a megfontolásokra. Azok a jelentős erőfeszítések, amelyek a nagyobb pedagógiai reformok implementációját követték nyomon, a mai napig „általában kihagyták a a fogyatékoság kérdéskörét, és ... az elérhető információ eléggé kis darabokból áll össze”. (Vanderwood, McGrew és Ysseldyke, 1998, 366.)

(6) Például a szövetségi kormány az elmúlt években megalapította a National Longitudinal Transition Study programot. (Wagner és mtsai, 1993), a COMRISE és LASER projekteket, a National Institute for Urban School Improvement és a National Center for Culturally Responsive Educational Systems intézményeket (többek között), hogy támogassa és technikai segítséggel lássa el azokat a kutatásokat, amelyek kifejezetten a rasszok és kisebbségek gyógypedagógiai elhelyezését és a városi oktatási problémákat vizsgálják.

(7) A rizikó index azt fejezi ki, hogy egy adott csoportban mekkora azoknak aránya, akiket fogyatékoság kategóriába soroltak. Ez úgy számítható, hogy „elosztjuk az adott fogyatékosági kategóriába tartozó, adott rasszhoz vagy etnikai csoporthoz tartozó tanulók számát az adott csoport teljes iskolai népességének számával”. (Donovan és Cross, 2002, 42., 43.) A valószínűségi arány kiszámításához elosztjuk az egyik csoport rizikó indexét a másikéval. Ha rizikó indexek megegyeznek, akkor a valószínűségi arány éppen 1 lesz. Az 1-től különböző valószínűségi arány azt jelzi, hogy valamelyik csoportban nagyobb a gyógypedagógiai elhelyezés esélye. Például tegyük fel, hogy egy iskolakörzetben a latin-amerikaiak és a

fehérek esetében a tanulási nehézségek valószínűségi aránya 1,36. Ez azt jelenti, hogy a latin-amerikaiak 36%-kal nagyobb valószínűséggel kapják meg a minősítést, hogy tanulási nehézséggel küszködnek.

(8) Az úgynevezett high-stakes teszt fogalma elterjedt az utóbbi években. Az egyik lehetséges definíció: olyan standardizált teszt, amely objektíven méri az egyén tudását egy konkrét területen, és ebből következően bizonyítványt, jogosítványt vagy ipar engedélyt lehet vele szerezni. (A fordító lábjegyzete.)

(9) Az IDEA törvénybe iktatása 1997-ben erősítette a törvény diszkrimináció-ellenes előírásait, amely magában foglalja a nem-diszkriminatív értékelést, a gyógypedagógiai elhelyezés adatainak összegyűjtését és nyomon követését rasszok és társadalmi osztályok szerint, az iskolából eltanácsoltak számára nyújtott oktatást és korrekciós lehetőségeket, a szülők számára biztosítókat az ügyintézésel kapcsolatban, és a gyógypedagógiai beutalás előtti tanulási lehetőség és azok minőségének dokumentálását. (Hehir, 2002; Smith, 2001)

(10) Ahogyan korábban állítottuk, hiányosak az adataink arról, hogy a fogyatékos kisebbségi tanulók milyen iskolai környezetben tanulnak (szegregáltan vagy integráltan).

(11) Artilés és mtsai szerint „bár nem támogatjuk azt, hogy az etnikai hovatartozás vagy a rassz legyenek a tanulási nehézségek kutatásában a fő kérdések, mi azért választottuk ezt a kutatási irányt, hogy alapvető kutatási adataink legyenek erről a területről.” (83.)

(12) A kultúra öt dimenziója szövevényesen összefügg egymással, és csak a megértés elősegítése érdekében tárgyalom őket egymástól elválasztva.

(17) Számos érv szól a kulturális diszkontinuitás hipotézise ellen. (Gallego és mtsai, 2001; Varenne és McDermott, 1999) Az egyik kritika szerint a kulturális diszkontinuitás nem mindig eredményez kommunikációs zavart vagy a kisebbségek iskolai kudarcát. Ogbu (1992) például úgy érvel, hogy a csoportok az egyedi múltjuk (például bevándorlás, társadalmi hatalmi státus) talaján állva teremtik meg kulturális viszonyítási keretüket, és ez megmagyarázza, hogy egyes csoportok miért mutatnak más válaszreakciót hasonló külső feltételek esetén. Azt is megmagyarázza, hogy egyes kisebbségi csoportok, amelyek diszkontinuitást tapasztalnak a saját kultúrájuk és az iskola kultúrája között, sikeresek lehetnek az oktatásban. Egy másik kritika a „kultúra mint életmód” nézőponttal szemben, hogy túlságosan determinisztikus, mivel azt feltételezi, hogy otthoni vagy a csoportkultúra meghatározza, mit fognak tenni az emberek egy új környezetben.

(14) A kutatók foglalkoztak már a külső-belső kettősséggel, és bonyolultabb nézeteket fejlesztettek ki. (Erickson, 2001; Gallego és mtsai, 2001) Azért tesztek most különbséget köztük, mert számos kultúra-értelmezés mesterségesen dichotómiát teremt, és egyik vagy másik szempontot részesíti előnyben.

(15) A kutatók még csak éppen elkezdtek a többszörös történeti skálák egymásba ágyazódásának és kölcsönhatásainak vizsgálatát, hogy megértsék a kultúra időbeni megoszlását az emberi fejlődésben. (Cole, 1996; Dien, 2000) A kezdeti példák ilyen kutatások-

ra: Cole és Engestrom (1993), Cole (1996), Lemke (2000) és Dien (2000)
 (16) Id. Artiles, Gutierrez és Rueda (2002), Cole (1996) és Stone (1993) elemzéseit az anticipáció (prolepsis) és a hasonló folyamatok szerepéről, amelyek mentén megérthetjük a kultúra közvetítő szerepét a tanulásban.
 (17) Translated and reprinted with permission of the Harvard Education Publishing Group. This article

was originally published under the English title „Special Education’s Changing Identity: Paradoxes and Dilemmas in Views of Culture and Space,” by Alfredo J. Artiles (2003): *Harvard Educational Review*, 73, 2. 164–202. Copyright © 2003 by the President and Fellows of Harvard College. All rights reserved. For more information, please contact www.harvardeducationalreview.org.

Irodalom

Advancement Project – Civil Rights Project (2000): *Opportunities suspended: The devastating consequences of zero tolerance and school discipline policies*. MA: Civil Rights Project at Harvard University, Cambridge. Retrieved on December 10, 2000, from http://www.law.harvard.edu/groups/civilrights/conferences/zer/zt_report2.html
 Alsayyad, N. (2001): Hybrid culture/hybrid urbanism: Pandora’s box of the „third place”. In Alsayyad, N. (szerk.), *Hybrid urbanism: On the identity discourse and the built environment* (1–18). Praeger, Westport.
 Anyon, J. (1997): *Ghetto schooling: A political economy of urban educational reform*. Teachers College Press, New York.
 Anzaldúa, G. (1999): *Borderlands/La frontera: The new mestiza*. Aunt Lute Books, San Francisco.
 Apple, M. W. (1996): *Cultural politics and education*. Teachers College Press, New York.
 Artiles, A. J. (1998): The dilemma of difference: Enriching the disproportionality discourse with theory and context. *Journal of Special Education*, 32, 32–36.
 Artiles, A. J. – Aguirre-Muñoz, Z. – Abedi, J. (1998): Predicting placement in learning disabilities programs: Do predictors vary by ethnic group? *Exceptional Children*, 64, 543–559.
 Artiles, A. J. – Gutierrez, K. – Rueda, R. (2002): *Teacher education in culturally diverse inclusive era: Implications of a cultural historical vision for teacher learning research*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
 Artiles, A. J. – Pak, M. (2000): *Becoming an inclusive education teacher in an urban multicultural school: Tensions, contradictions, and implications for inclusion research*. Paper presented at the International Special Education Conference, Manchester.
 Artiles, A. J. – Rueda, R. – Salazar, J. – Higuera, I. (2002): English-language learner representation in special education in California urban school districts. In Losen, D. J. – Orfield, G. (szerk.), *Racial inequity in special education*, 117–136. Harvard Education Press, Cambridge.
 Artiles, A. J. – Trent, S. C. (2000): Representation of culturally/linguistically diverse students. In Reynolds, C. R. – Fletcher-Jantzen, E. (szerk.), *Encyclopedia of special education*, 513–517. John Wiley, New York.
 Artiles, A. J. – Trent, S. C. – Kuan, I. A. (1997): Learning disabilities research on ethnic minority stu-

dents: An analysis of 22 years of studies published in selected refereed journals. *Learning Disabilities Research and Practice*, 12, 82–91.
 Artiles, A. J. – Trent, S. C. – Palmer, J. (in press): Culturally diverse students in special education: Legacies and prospects. In Banks, J. A. – Banks, C. M. (szerk.), *Handbook of research on multicultural education*. Jossey-Bass, San Francisco.
 Baker, J. – Zigmund, N. (1995): The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five case studies. *Journal of Special Education*, 29, 163–180.
 Barth, F. (1969): *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Little Brown, Boston.
 Bhabha, H. K. (1994): *The location of culture*. Routledge, London.
 Bowles, S. – Gintis, H. (1976): *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Basic Books, New York.
 Brantlinger, E. (1997): Using ideology: Cases of non-recognition of the politics of research and practice in special education. *Review of Educational Research*, 67, 425–459.
 Brightman, R. (1995): Forget culture: Replacement, transcendence, relexification. *Cultural Anthropology*, 10, 509–546.
 Christensen, C. – Rizvi, F. (szerk.) (1996): *Disability and the dilemmas of education and justice*. Open University Press, Buckingham.
 Cole, M. (1996): *Cultural psychology: A once and future discipline*. MA: Harvard University Press, Cambridge.
 Cole, M. – Engestrom, Y. (1993): A cultural-historical approach to distributed cognition. In Salomon, G. (szerk.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. 1–46. Cambridge University Press, New York.
 Comas-Díaz, I. – Lykes, M. B. – Alarcón, R. D. (1998): Ethnic conflict and the psychology of liberation in Guatemala, Peru and Puerto Rico. *American Psychologist*, 53, 778–792.
 Cook, B. G. – Semmel, M. I. – Gerber, M. M. (1999): Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities. *Remedial and Special Education*, 20, 199–207.
 Daniels, S. – Lee, R. (szerk.) (1996): *Exploring human geography: A reader*. Halstead Press, New York.
 Delgado-Gaitán, C. (1994): Socializing young children in Mexican-American families: An intergenera-

- tional perspective. In Greenfield, P. – Cocking, R. (szerk.), *Cross-cultural roots of minority child development* (55-86). NJ: Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- Dien, D. S. (2000): The evolving nature of self-identity across four levels of history. *Human Development*, 43, 1–18.
- Donovan, S. – Cross, C. (szerk. 2002): *Minority students in special and gifted education*. DC: National Academy Press, Washington.
- Dunn, I. M. (1968): Special education for the mildly retarded: Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5–22.
- Dyson, A. (1999): Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. In Daniels, H. – Garner, P. (szerk.), *World yearbook of education 1999: Inclusive education* (36-53). Kogan Page, London.
- Eagleton, T. (2000): *The idea of culture*. Blackwell, Oxford.
- Eisenhart, M. (2001): Changing conceptions of culture and ethnographic methodology: Recent thematic shifts and their implications for research on teaching. In Richardson, V. (szerk.): *Handbook of research on teaching*. 209–225. American Educational Research Association, Washington.
- Elbaum, B. – Vaughn, S. – Hughes, M. – Watson-Moody, S. (1999): Grouping practices and reading outcomes for students with disabilities. *Exceptional Children*, 65, 399–415.
- Engestrom, Y. – Miettinen, R. – Punamaki, R. (szerk., 1999): *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press, New York.
- Erickson, F. (1996): Inclusion into what? Thoughts on the construction of learning, identity, and affiliation in the general education classroom. In Speece, D. I. – Keogh, B. K. (szerk.), *Research on classroom ecologies*, 91–105. Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- Erickson, F. (2001): Culture in society and in educational practices. In Banks, J. – Banks, C. M. (szerk.): *Multicultural education: Issues and perspectives*. 31–58. Wiley, New York.
- Ferguson, D. L. (1995): The real challenge of inclusion: Confessions of a rabid inclusionist. *Phi Delta Kappan*, 77, 281–287.
- Ferguson, D. L. – Ferguson, P. M. (1997): *Debating inclusion in Synecdoche*, New York: A response to Gresham and MacMillan. *Review of Educational Research*, 67, 416–420.
- Finn, J. D. (1982): Patterns in special education placement as revealed by the OCR surveys. In Heller, K. A. – Holtzman, W. H. – Messick, S. (szerk.), *Placing children in special education: A strategy for equity* (322-381). National Academy Press, Washington.
- Foucault, M. (1986): Of other spaces. *Diacritics*, 16, 22–27.
- Fuchs, D. – Fuchs, I. S. (1994): Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60, 294–309.
- Fujiura, G. T. – Yamaki, K. (2000): Trends in demography of childhood poverty and disability. *Exceptional Children*, 66, 187–199.
- Galcano, E. (1989): *Las venas abiertas de América Latina*. DF: Siglo Veintiuno Editores, Mexico.
- Gallego, M. A. – Cole, M. – Laboratory of Comparative Human Cognition. (2001): Classroom cultures and cultures in the classroom. In V. Richardson (szerk.), *Handbook of research on teaching*. 951–997. American Educational Research Association, Washington.
- Gándara, P. – Maxwell-Jolly, J. – García, E. – Asato, J. – Gutiérrez, K. – Stritikus, T. – Curry, J. (2000): *The initial impact of Proposition 227 on the instruction of English learners*. University of California Linguistic Minority Research Institute, Santa Barbara.
- García, E. (1996): Preparing instructional professionals for linguistically and culturally diverse students. In Sikula, J. (szerk.), *Handbook of research on teacher education*, 802–812. MacMillan, New York.
- Gartner, A. – Lipsky, D. K. (1987): Beyond special education: Toward a quality system for all students. *Harvard Educational Review*, 57, 367–395.
- Geertz, C. (1983): *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. Basic Books, New York.
- Gersten, R. – Baker, S. – Pugach, M. – Scanlon, D. – Chard, D. (2001): Contemporary research on special education teaching. In V. Richardson (szerk.), *Handbook of research on teaching*, 695–722. American Educational Research Association, Washington.
- Gottlieb, J. – Alter, M. – Gottlieb, B. W. – Wishner, J. (1994): Special education in urban America: It's not justifiable for many. *Journal of Special Education*, 27, 453–465.
- Gutiérrez, K. – Asato, J. – Santos, M. – Gotanda, N. (2002): Backlash pedagogy: Language and culture and the politics of reform. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 24, 335–351.
- Handwerker, W. P. (2002): The construct validity of cultures: Cultural diversity, culture theory, and a method for ethnography. *American Anthropologist*, 104, 106–122.
- Hargreaves, A. (1995): Toward a social geography of teacher education. In Shimahara, N. K. – Holowinsky, I. Z. (szerk.): *Teacher education in industrialized nations*, 3–40. Garland, New York.
- Harry, B. – Klingner, J. – Sturges, K. M. – Moore, R. F. (2002): Of rocks and soft places: Using qualitative methods to investigate disproportionality. In Losen, D. J. – Orfield, G. (szerk.): *Racial inequity in special education*. 71–92. Harvard Education Press, Cambridge.
- Heath, S. B. (1983): *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Hehir, T. (2002): IDEA and disproportionality: Federal enforcement, effective advocacy, and strategies for change. In Losen, D. J. – Orfield, G. (szerk.), *Racial inequity in special education*. 219–238. Harvard Education Press, Cambridge.
- Heller, K. A. – Holtzman, W. H. – Messick, S. (szerk., 1982): *Placing children in special education: A strategy for equity*. National Academy Press, Washington.
- Heubert, J. P. (2002): Disability, race, and high-stakes testing of students. In Losen, D. J. – Orfield, G. (szerk.): *Racial inequity in special education*. 137–165. Harvard Education Press, Cambridge.
- Individuals with Disabilities Education Act Amend-

- ments of 1997 (IDEA), 20 U.S.C. § 1400–87 (1997) (1994 – Supp. V 1999) (originally enacted as the Education for All Handicapped Children Act of 1975, Pub. L. No. 94–142, 89 Stat. 773).
- Irvine, J. J. – York, D. E. (1995): Learning styles and culturally diverse students: A literature review. In Banks, J. A. – McGee, C. A. Banks (szerk.): *Handbook of research on multicultural education*. 484–497. MacMillan, New York.
- Jacob, E. (1995): Reflective practice and anthropology in culturally diverse classrooms. *Elementary School Journal*, 95, 451–463.
- Kahn, M. (2000): Thaiti intertwined: Ancestral land, tourist postcard, and nuclear test site. *American Anthropologist*, 102, 7–26.
- Kauffman, J. M. – Hallahan, D. P. (szerk.) (1995): *The illusion of full inclusion*. TX: Pro-Ed, Austin.
- Keith, M. – Pile, S. (szerk.) (1993): *Place and politics of identity*. Routledge, New York.
- Lefebvre, H. (1991): *The production of space*. Blackwell, Oxford.
- Lemke, J. L. (2000): Across the scales of time: Artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems. *Mind, Culture, and Activity*, 7, 273–290.
- Lipsky, D. K. – Gartner, A. (1996): Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66, 762–796.
- Lipsky, D. K. – Gartner, A. (1999): Inclusive education: A requirement of a democratic society. In Daniels, H. – Garner, P. (szerk.): *World yearbook of education 1999: Inclusive education*, 12–23. Kogan Page, London.
- Losen, D. J. – Orfield, G. (szerk.) (2002): *Racial inequity in special education*. MA: Harvard Education Press, Cambridge.
- Manset, G. – Semmel, M. I. (1997): Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs. *Journal of Special Education*, 31, 155–180.
- McDonnell, I. – McLaughlin, M. J. – Morison, P. (szerk.) (1997): *Educating one and all: Students with disabilities and standard-based reform*. National Academy Press, Washington.
- McLaren, P. (1989): *Life in scholls*. Longman, New York.
- McLaughlin, M. J. – Tilstone, C. (1999): Standards and curriculum: The core of educational reform. In McLaughlin, M. J. – Rouse, M. (szerk.): *Special education and school reform in the United States and Britain*. 38–65. Routledge, London.
- McLaughlin, M. J. – Fuchs, I. – Hardman, M. (1999): Individual rights to education and students with disabilities: Some lessons from U.S. policy. In Daniels, H. – Garner, P. (szerk.): *World yearbook of education 1999: Inclusive education*. 24–35. Kogan Page, London.
- McLaughlin, M. J. – Henderson, K. – Rhim, L. M. (1998): *Snapshots of reform: How five local districts are interpreting standards-based reform for students with disabilities*. Center for Policy Research, Alexandria.
- McLeskey, J. – Henry, D. – Axelrod, M. I. (1999): Inclusion of students with learning disabilities: An examination of data from reports to Congress. *Exceptional Children*, 66, 55–66.
- McLoyd, V. C. (1998): Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185–204.
- Mehan, H. – Hartwick, A. – Mcihls, J. L. (1986): *Handicapping the handicapped: Decisionmaking in students's educational careers*. Stanford University Press, Stanford.
- Minow, M. (1990): *Making all the difference: Inclusion, exclusion, and American law*. Cornell University Press, Ithaca.
- Mortweet, S. L. – Utley, C. A. – Walker, D. – Dawson, H. L. – Delquadri, J. C. – Reddy, S. S. – Greenwood, C. R. – Hamilton, S. – Ledford, D. (1999): Classwide peer tutoring: Teaching students with mild mental retardation in inclusive classrooms. *Exceptional Children*, 65, 524–536.
- Nespor, J. (1994): *Knowledge in motion: Space, time, and curriculum in undergraduate physics and management*. Falmer Press, London.
- Ogbu, J. U. (1992): Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21, 5–14.
- Ortiz, A. A. (1997): Learning disabilities occurring concomitantly with linguistic differences. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 321–332.
- Oswald, D. P. – Coutinho, M. J. – Best, A. M. (2002): Community and school predictors of overrepresentation of minority children in special education. In Losen, D. J. – Orfield, G. (szerk.): *Racial inequity in special education* (1–13). Harvard Education Press, Cambridge.
- Oswald, D. P. – Coutinho, M. J. – Best, A. M. – Singh, N. N. (1999): Ethnic representation in special education: The influence of school-related economic and demographic variables. *Journal of Special Education*, 32, 194–206.
- Parrish, T. (2002): Racial disparities in the identification, funding, and provision of special education. In Losen, D. J. – Orfield, G. (szerk.): *Racial inequity in special education*, 15–37. Harvard Education Press, Cambridge.
- Poniatowska, E. (1985): *Fuerte es el silencio*. Ediciones ERA, Mexico.
- Pugach, M. – Lilly, S. (1984): Reconceptualizing support services for classroom teachers: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35, 48–55.
- Reschly, D. J. (1997): *Disproportionate minority representation in general and special education: Patterns, issues, and alternatives*. Des Moines: Iowa Department of Education.
- Reynolds, M. C. – York, J. L. (1996): Special education and inclusion. In Sikula, J. (szerk.): *Handbook of research on teacher education* (820–836). MacMillan, New York.
- Rizvi, F. – Lingard, B. (1996): Disability, education and the discourses of justice. In Christensen, C. – Rizvi, F. (szerk.): *Disability and the dilemmas of education and justice*, 9–26. Open University Press, Buckingham.
- Rogoff, B. – Angelillo, C. (2002): Investigating the coordinated functioning of multifaceted cultural

- practices in human development. *Human Development*, 45, 211–225.
- Rosaldo, R. (1984): Comments. *Current Anthropology*, 25, 293–294.
- Rueda, R. – Artilles, A. J. – Salazar, J. – Higuera, I. (2002): An analysis of special education as a response to the diminished academic achievement of Chicano/Latino students: An update. In Valencia, R. R. (szerk.): *Chicano school failure and success: Past, present, and future*, 310–332. Routledge/Falmer, London.
- Scribner, S. (1985): Vygotsky's uses of history. In J. V. Wertsch (szerk.): *Culture, communication, and cognition* (119–145). Cambridge University Press, New York.
- Seed, P. (2001): *American penitimento*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Sheriff, R. E. (2000): Exposing silence as cultural censorship: A Brazilian case. *American Anthropologist*, 102, 114–132.
- Shields, R. (2000): *Lefebvre, love and struggle: Spatial dialectics*. Routledge, London.
- Skrtec, T. M. – Sailor, W. – Gee, K. (1996): Voice, collaboration, and inclusion: Democratic themes in educational and social reform initiatives. *Remedial and Special Education*, 17, 142–157.
- Slee, R. (1996): Disability, social class and poverty: School structures and policing identities. In Christensen, C. – Rizvi, F. (szerk.): *Disability and the dilemmas of education and justice*, 96–118. Open University Press, Buckingham.
- Smith, D. D. (2001): *Introduction to special education: Teaching in an age of opportunity*. Allyn & Bacon, Boston.
- Soja, E. (1989): *Postmodern geographies: The reassertion of space in critical social theory*. Verso, New York.
- Soja, E. W. (1996): *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Blackwell, Oxford.
- Soodak, L. C. – Podell, D. M. – Lehman, L. R. (1998): Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31, 480–497.
- Stainback, W. – Stainback, S. (1991): Rationale for integration and restructuring: A synopsis. In Loyd, J. W. – Repp, A. C. – Singh, N. N. (szerk.): *The Regular Education Initiative: Alternative perspectives on concepts, issues, and models*, 225–239. Sycamore, Sycamore.
- Staub, N. (2000): *On inclusion and the other kids: Here's what research shows so far about inclusion's effect on nondisabled students*. www.edc.org/urban
- Stone, C. A. (1993): What's missing in the metaphor of scaffolding? In Forman, E. A. – Minick, N. – Stone, C. A. (szerk.): *Contexts for learning: Socio-cultural dynamics in children's development*, 169–183. Oxford University Press, New York.
- Suárez-Orozco, C. – Suárez-Orozco, M. (1995): *Transformations: Migration, family life, and achievement motivation among Latino adolescents*. Stanford University Press, Stanford.
- Tejeda, C. (2000): *Mapping social space: A study of spatial production in an elementary classroom*. (Doctoral dissertation, University of California, Los Angeles, 2000). Ann Arbor: UMI 2001, Microform 9993008.
- Trouillot, M. (1995): *Silencing the past: Power and the production of history*. Beacon Press, Boston.
- U.S. Department of Education (1997): *Nineteenth' annual report to Congress on the implementation of the IDEA*. Author, Washington.
- U.S. Department of Education (1999): *Twenty-first report to Congress on the implementation of the IDEA*. Author, Washington.
- Valencia, R. (szerk.) (1997): *The evolution of deficit thinking*. Falmer, London.
- Vanderwood, M. – McGrew, K. S. – Ysseldyke, J. E. (1998): Why we can't say much about students with disabilities during education reform. *Exceptional Children*, 64, 359–370.
- Varenne, H. (1984): Collective representation in American anthropological conversations: Individual and culture. *Current Anthropology*, 25, 281–291.
- Varenne, H. – McDermott, R. (szerk.) (1999): *Successful failure: The school America builds*. Westview Press, Boulder.
- Villa, R. A. – Thousand, J. S. (szerk.) (1995): *Creating an inclusive school*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Viswanathan, G. (szerk.) (2001): *Power, politics, and culture: Interviews with Edward W. Said*. Pantheon, New York.
- Vogt, L. – Jordan, C. – Tharp, R. (1993): Explaining school failure, producing school success: Two cases. In Jacob, E. – Jordan, C. (szerk.): *Minority education: Anthropological perspectives*, 53–65. Ablex, Norwood.
- Wagner, M. – Blackorby, J. – Cameto, R. – Hebbler, K. – Newman, L. (1993): *The transition experiences of young people with disabilities: A summary of findings from the national longitudinal transition study of special education students*. SRI International, Menlo Park.
- Walker, V. S. (1999): Culture and commitment: Challenges for the future training of education researchers. In Lagemann, E. C. – Shulman, L. S. (szerk.): *Issues in education research: Problems and possibilities* (224–244). Jossey-Bass, San Francisco.
- Wang, M. C. – Walberg, H. J. (1988): Four fallacies of segregationism. *Exceptional Children*, 55, 128–137.
- Will, M. (1984): Let us pause and reflect – but not too long. *Exceptional Children*, 1, 11–16.
- Williams, R. (1983): *Culture and society*. Columbia University Press, New York.
- Willis, P. (1977): *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. Columbia University Press, New York.
- Zeichner, K. M. – Hoelt, K. (1996): Teacher socialization for cultural diversity. In Sikula, J. – Buttery, T. J. – Guyton, E. (szerk.). *The handbook of research on teacher education*, 525–547. MacMillan, New York.