

Az inklúzió fókusza az oktatásban

Összefoglalás: Az inklúzió jelentősége az elmúlt évtizedek oktatásszociológiai kutatásaiban egyre nagyobb hangsúlyt kap. A fókuszába vont társadalmi csoportok köre szélesedik, a sajátos nevelési igényű tanulók mellett többek között a szociokulturális háttér, nemzeti és vallási hovatartozás is megjelent. Jelen tanulmány célkitűzése, hogy empirikus módon felülvizsgálja a csoportközi viszonyok fókuszba helyezése útján a gyakorlatban releváns kirekesztéssel veszélyeztetett társadalmi csoportokat. A bemutatott kutatás egy pedagógusokkal készített fókuszcsoportos kvalitatív részből, valamint egy tanulók részvételével készült kvantitatív részből álló pilot kutatás eredményeit mutatja be. Az eredmények arra mutatnak, hogy az oktatási rendszerben alulteljesítő diákok csoportja függött össze leginkább a kirekesztéssel, ugyanakkor megjelent a túlsúlyos és a „különc” diákok relevanciája, mely felhívja a figyelmet e két csoport mélyebb vizsgálatának szükségességére.

Kulcsszavak: Inklúzió, exklúzió, kockázati csoportok, oktatás.

Abstract: The importance of inclusion has grown over the past decades of educational sociology. The spectrum of social groups in focus of inclusion has broadened, so beside of children with special needs, sociocultural background, national and ethnic affiliation appeared among others. This paper aims to reconsider the relevance of certain social groups in connection to social exclusion in an empirical way, by examination of intergroup relations. This pilot research consists of a qualitative part (focusgroup interviews with teachers) and a quantitative part (survey research with children). Results show that the underperforming students of the educational system are mostly related to exclusion, however the relevance of obese and „wierd” students have been highlighted, which draws the attention to the need of a deeper research of these groups.

Keywords: Inclusion, exclusion, risk groups, education.

* Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola
Email: fekete.emese2020@gmail.com

[1] Varga A. (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium.

[2] Locsmándi A.–Losonczi M.–Kőpatakiné Mészáros M.–Vargáné Mező L. (2004): Sajátos nevelési igény: a látássérülés, a hallássérülés, a mozgáskorlátozottság, az autizmus, a beszédfigyelmetlenség, az értelmi fogyatékos: Ami a kategóriák mögött van. In: Kőpatakiné Mészáros Mária (Szerk.): *Táguló horizont. Pedagógusoknak az együttnevelésről*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.

[3] Sipeki I.–Nemesné Somlai G. (2009): A sajátos nevelési igényű gyermek az iskolában. In: Bábosik I.–Torgyik J.–Eötvös J. (Eds.): *Az iskola szocializációs funkciói*. Budapest: Tankönyvkiadó, pp. 117–133.

[4] Bodrogai T.–Pápay N.–Soltész E.–Vaskó, Gy. (2012): *Sajátos nevelési igényűek pedagógiája és pszichológiája*. Budapest: Szent István Társulat.

[5] Ridgeway, C. L. (2014): Why Status Matters for Inequality. *American Sociological Review*, 79.,

[6] Weber, M. (1918, 1968): *Economy and Society*. G. Roth–C. Wittich (Eds.): Translated by E. Frischoff. New York: Bedminster. (1.), pp. 1–16. DOI: 10.1177/0003122413515997.

[7] Anderson, C.–Hildreth, J. A. D.–Howland, L. (2015): Is the desire for status a fundamental human motive? A review of the empirical literature. *Psychological Bulletin*, 141., (3.), pp. 574–601. DOI: 10.1037/a0038781.

[8] Bocskor, Á. (2021): *Informal Status among Hungarian Early Adolescents*. Budapest: Corvinus University of Budapest Department of Sociology and Social Policy.

Bevezetés

Napjaink pedagógiai szemléletére egyre több oldalról hat az inkluzív szemléletmód. Az OECD meghatározása szerint „az oktatási méltányosság (equity) egy olyan oktatási környezetre vonatkozik, amelyben az egyéneknek módjukban áll, hogy képességeik és tehetségük alapján fontoljanak meg választási lehetőségeket és hozzanak döntéseket, s ebben ne sztereotípiák, egyoldalú elvárások és diszkrimináció befolyásolják őket. Ez az oktatási környezet nemre, etnikai hovatartozásra és szociális státusra tekintet nélkül gazdasági és társadalmi lehetőségeket nyit meg” [1]. Az inklúzió esszenciája a befogadó szemlélet, mely a folyamat minden résztvevőjét át kell, hogy hassa, lényegi eleme a kulturális diverzitáshoz kapcsolódó pozitív attitűd [1]. Ennek sikere függ az inklúzió irányába mozdító aktív cselekvéstől is, melybe beletartoznak mind különböző fogyatékoságokkal, mind a kulturális és etnikai sokszínűséggel kapcsolatos érzékenyítő foglalkozások [2, 3, 4].

Ridgeway [5] rámutat a napjainkra jellemző kutatási problémára, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek vizsgálata során a kutatási fókusz főként a források és a hatalom egyenlőtlen elosztásában összpontosul, és kevés szó esik a státuszról, holott a modern, ipari társadalmak egyenlőtlenségének alapja e három pilléren nyugszik [6]. A státusz általános értelmezés szerint a megbecsültség és presztízs azon szintje, amit az egyén élvez másokhoz viszonyítva a státuszhierarchiában [5, 7, 8]. Ridgeway [5] szerint a státusz tulajdonképpen az egyénnek az a külső megítélése és belső érzete, mely visszatükrözi az egyén megbecsültségét a társadalom felől, melyben élnek, vagyis a státusz nem más, mint az egyenlőtlenség megbecsültség és tisztelet összességén alapuló dimenziója. Az egyenlőtlenségek megértéséhez szükséges a státusz vizsgálatának erősítése a kutatói gyakorlatban, hiszen ezek a mikroszintű folyamatok szilárdítják meg a makroszinten folyó egyenlőtlen társadalmi viszonyokat [5].

A befogadás értelmezési kerete az elmúlt négy évtizedben folyamatosan tágult, jelentőségét megannyi tudományterület hangsúlyozza, és az inklúzió fókuszában álló csoportok köre is egyre szélesedik. Jelen tanulmány célkitűzése, hogy bevonja a státuszt az inklúzió értelmezési keretébe, valamint összegezze ezeknek a csoportoknak hazai és nemzetközi megjelenését, és két empirikus vizsgálattal esetleg új perspektívákra világítson rá.

Jelen kutatás témájának relevanciáját indokolja a digitális térben történő egyre intenzívebb részvétel, már egészen fiatal korban is. Az online térben szülőként, pedagógusként egyre nehezebb kontrollt gyakorolni a gyerekek online tevékenységére és egymás közti interakcióira, éppen ezért az offline térben történő érzékenyítés kulcsfontosságú lehet az online térbe bűjtatott zaklatás megelőzéséhez is. Az érzékenyítéshez az általános, humán érték erősítése mellett indokolt lehet a kirekesztés szempontjából veszélyeztetett tanulók csoportspecifikus ismerete. Jelen tanulmány ez utóbbihoz szeretne hozzátenni.

Az inkluzív törekvések gyökere a 20. század második felére nyúlik vissza, kezdve az *Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatával*, érintve az 1982-től 1992-ig tartó a „Rokkantak Évtizedét”, melynek eredményei többet között *A fogyatékos emberek esélyegyenlőségének alapvető szabályai* című dokumentuma. A dokumentum oktatáspolitikai vonatkozásában kifejti, hogy a közoktatásban az irányadó elvek az inkluzív szemléletmód köré épüljenek, és a nemzeti tanterveknek részét kell képeznie a fogyatékkal élők helyzetének megoldása. Mindeközben a nyolcvanas években indult az UNESCO-nak az „Education for All” elnevezésű mozgalma, melynek célja, hogy a köznevelés rendszerében megteremtsék az egyenlőség elvét és egységes részvételi lehetőséget biztosítsanak minden diák számára [9]. Ennek jelentős eredménye az 1994-ben elfogadott Salamancai Nyilatkozat, melynek legfontosabb célkitűzése egy olyan integratív, gyerekközpontú oktatási rendszer kialakítása és feltételeinek megteremtése, melyben az inkluzív szemléletmód – mely egyaránt előnyös a befogadott tanulónak és a befogadó közösségnek is – felváltja a diszkriminatív nézeteket, esélyt ad egy befogadó társadalom kialakulásának, ezáltal fokozva az oktatási rendszer egészének eredményességét. A Salamancai Nyilatkozat ezen kívül kiszélesítette az inklúzióban értelmezett csoportok körét, így a sajátos nevelési igényű tanulók (children with special needs) mellett a különböző szociális háttérű és nemzetiségű tanulókat is fókuszba helyezte [1, 9].

[1] Varga A. (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium.

[9] Horváth P. (2009): A társadalom fogyasztósságügyi (köz) gondolkodása alakulásának és alakításának néhány aspektusa. In: *Fogyatékoság-politikai szakismeretek. Szöveggyűjtemény*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, pp. 3–36.

[1] Varga A. (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium.

[10] European Commission (2020): *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Action plan on Integration and Inclusion 2021–2027*. COM/2020/758 final. eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52020DC0758 (Last accessed June 2022)

[11] Fekete E. (2020): *Sajátos nevelési igényű gyerekek integrált nevelése az általános iskolában. Fókuszban a személyes kapcsolatok és a kezelési stratégiák*. Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem.

[12] Vida G. (2017): Miként lesz a tanulási zavar diagnózisa stigma – Avagy mi a fontosabb: a diagnózis vagy a gyermek? In: *Új Pedagógiai Szemle*, (3–4.), pp. 16–33.

[13] Vida Gergő (2018): *Kategóriák fogságában. A hazai SNI integráció hatásvizsgálat a pedagógus attitűd és a tanulói teljesítmény tükrében*. Doktori (PhD) értekezés, Pécs.

[14] Szekeres Á. (2012): Integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális helyzetének felmérése szociometria segítségével. In: *Iskolakultúra*, (11.), pp. 3–23.

[15] Erdész F. (2017): A gyógypedagógiai ellátás alapkérdései. In: *Új Pedagógiai Szemle*, pp. 103–111.

[16] 2023. évi LII. törvény a pedagógusok új életpályájáról

A hazai inklúzió vizsgálati fókuszában elsősorban a sajátos nevelési igényű tanulók, az alacsony szociokulturális háttérrel rendelkező gyerekek és a cigány származású diákok állnak. Ugyanakkor az elmúlt évtizedben egyre nagyobb figyelmet kaptak a bevándorló gyerekek, valamint a szociálisan kirekesztett tanulók is. Az Európai Unió inkluzív stratégiája magában foglalja a nemi, az etnikai különbségeket, a vallási és hitéleti meggyőződéseket, a szexuális irányultságot, valamint a fogyatékosyságot [10].

A méltányosság gyakorlati megvalósulása nem független az oktatáspolitikai kontextustól, melyben adott jogszabályok, pedagógusképzési stratégiák és bevett gyakorlatok állnak rendelkezésre (pl. meghatározott jogi keretek, óraszámok, fenntartói elvárások stb). Ugyanakkor az inklúzió sikeres megvalósulásának a kulcsa azokban az egyedi helyzetekben rejlik, melyekben a pedagógus képes e szemléletet reflektíven és adaptálható módon kiépíteni [1]. Korábbi kutatási eredményeim [11], karöltve másokkal [12, 13, 14, 15] arra a problémára hívják fel a figyelmet, hogy a befogadás gyakorlati problémái között az egyik legjelentősebb a szakemberek diverzitással kapcsolatos elméleti tudásának és az ehhez kapcsolódó gyakorlati eszköztárának alacsony szintje.

Igaz, ennek érdekében a mai pedagógusképzés kurzusai között már megjelenik a módszertani sokszínűség, valamint a gyakorló pedagógusok életpályamodelljük tervezésére készített portfólió is hozzájárul a szakemberek tudásának gyarapításához és folyamatos megújításához [1, 16]. A pedagógusok kötelező továbbképzéséről a 277/1997. (XII. 22.) kormányrendelet szól, mely értelmében hétévente legalább százhusz tanórai foglalkozáson való részvétellel és az előírt tanulmányi követelmények teljesítésével valósul meg. Megannyi színes, inklúziót támogató képzés áll a pedagógusok rendelkezésére, az Oktatási Hivatal 2024-es jegyzéke alapján összesen 1130 darab „30 órás” képzés érhető el jelenleg.

Ennek ellenére pedagógusoknak, különösen a községi iskolákban viszont számos akadállyal kell szembenéznük, melyről az alábbi interjúrészlet¹ szól.

„Annyira kevés emberünk van, hogy nekem, nem lenne képem elmenni egy olyan továbbképzésre, ami a tanítási időbe kerülne, mert a kollégáimra olyan terhet rakok, ami úgy gondolom, hogy nem megengedhető. Illetve nem kapunk semmiféle anyagi támogatást a továbbképzésekre.” (pedagógus, nő, középkorú)

Az inklúzió fókuszának diverzitása felhívja a figyelmet arra, hogy egy adott pedagógus megfelelően kezeljen egy-egy helyzetet, interakciót, szükséges, hogy birtokában legyen az inklúzióba vont egyes csoportokkal kapcsolatos háttértudásnak is, valamint rendelkezzen az ezekhez kapcsolódó pedagógiai eszköztárral. Az inklúzió célja emellett lehetővé tenni mindenki számára az egyedi szükségleteiknek megfelelő oktatáshoz való hozzáférést. E tudás holisztikus keretbe ágyazva mind gyógypedagógiai, mind szociológia, mind pedig pszichológiai ismereteket foglal magában egyebek mellett. Ennek érdekében jelen tanulmány célja, hogy a diverzitás megismerésének kérdését feszegetsem kvalitatív és kvantitatív módszerekkel.

Módszertan

Jelen tanulmány *Az informális státusz és az egyenlőtlenségek* című doktori kutatásom része, melynek empirikus részét megelőzte egy két fókuszcsoportból és két intézményben történő kérdőíves adatfelvételtől álló pilotkutatás, melynek célja az inklúzió fókuszpontjainak redefiniálása volt. A kutatás időben 2022. tavaszán, térben pedig Budapesten és egy Baranya megyei településen zajlott.

A fókuszcsoportos beszélgetés témája *A nehezen beilleszkedő gyerekek az iskolában volt*. A főbb témakörök a kirekesztéssel veszélyeztetett csoportok, a kirekesztés megnyilvánulásának élethelyzetei, a kirekesztés egyéb szereplői, a pedagógusok, a szülők és a civilek felelőssége, valamint a tanári gyakorlat meghatározó tapasztalatai voltak. A résztvevők gyakorló pedagógusok voltak, vidéki iskolában is 6 fő, és fővárosi iskolában is 6 fő tanított. A résztvevők mindegyike felsőfokú végzettséggel rendelkezett, felük alap-, másik felük középfokú oktatásban dolgozott, életkor szempontjából pedig többségében fiatalok (25–35 között), de a középkorú és az idősebb korosztály is képviselve volt.

A kérdőíves vizsgálat fő témakörei a bizalmi kapcsolatok feltárása, valamint a fókuszcsoportokon elhangzott kirekesztéssel veszélyeztetett csoportok társadalmi távolságának mérése volt.

¹ A kutatás 2020 tavaszán készült *Sajátos nevelési igényű gyerekek integrált nevelése az általános iskolában* – Fókuszban a személyes kapcsolatok és a kezelési stratégiák című szakdolgozatomhoz, melyben három községi iskolában végeztem interjú vizsgálatot többségi pedagógusokkal, gyógypedagógusokkal és intézményvezetőkkel, összesen 9 interjút az SNI-tanulók integrálása témájában.

A vizsgálatban 65 fő vett részt, a községi iskolában 6. és 8. évfolyamos diákok, a budapesti iskolában pedig 9. és 10. évfolyamos diákok. A két intézmény településtípus, életkor és intézménytípus szerint is különböző, így nem is összehasonlíthatóak, de ez nem is volt célja a kutatásnak. Jelen pilotkutatás célja a feltárás volt, szerettünk volna minél több nézőpontból megvilágítani a befogadás témáját, így a szakirodalmi áttekintés mellett a pilot eredmények hozzájárultak ahhoz, hogy a nagymintás kutatás során elkerüljem a vakfoltokat.

Eredmények

Az inklúzió fókuszában igen különböző csoportokat említettek a résztvevők. Míg az inklúzió klasszikusan a fogyatékossgal élők befogadását célozta, a fókuszcsoportokban nem jelentek meg hangsúlyosan az SNI-tanulók. A külföldi, magyarul nem beszélő diákok csoportja a fővárosi iskolák mindegyikében hangsúlyosan megjelent, egy kéttannyelvű intézményben tanító pedagógus kivételével a többség arról számolt be, hogy ha a diákok nem sajátítják el megfelelően a nyelvet, akkor egyszerűen kihullanak a rendszerből.

Egy másik a klasszikus fókuszpontoktól eltérő csoport az osztálytársaiknál évekkal idősebb gyerekek csoportja. Ennek oka lehet az évisméltés, valamint a nyelvi hátrányok miatt alsóbb osztályokba sorolt diákok. A bukott diákok befogadása egyrészt abban gyökerezik, hogy a tanuló inkább korábbi osztálytársaihoz kötődik, valamint fennáll egy korosztályközi feszültség is. A magyarul nem beszélő diákok esetében a fent említett direkt hátrasorolás is, és bukás is állhat.

A résztvevők közül többen kiemelték, hogy a túlsúlyos gyerekek helyzete igen aggasztó, hiszen a korosztályuk sokszor aránytalanul negatívan reagál a csoporthoz. Elmondásuk alapján a lányok esetében, különösen középiskolában ez az egyik legnehezebb stigma.

Szóba került a szexuális identitás kérdése is, amivel kapcsolatban a résztvevők eltérő tapasztalatokról számoltak be, összességében igencsak osztályfüggő a téma. Az inklúzió szempontjából különösen nehéz helyzetben van e csoport, hiszen a másság gyökere sok esetben sokáig rejtve marad, valamint sok esetben a családi szocializációból eredő sztereotípiák, kirekesztő attitűd internalizálódik a gyerekekben a hagyományostól eltérő szexuális identitással szemben.

„Mutassatok a magyar általános iskolákban olyan pedagógust, aki felkészült az olyan kérdéseire a gyerekeknek, amikor mondjuk sejtheti magáról, hogy a saját neméhez vonzódik, de se otthon nem beszél róla, se a közeg nem támogatja. (...) És ebből óriási belső vívódások alakulhatnak ki. (...) Ha jó a közeg, akkor lehet róla beszélni, de sajnos nagyon sok negatív sztereotípia él a gyerekekben is, és őket is kellene érzékenyíteni.” (pedagógus, nő, középkorú)

Felmerült még a „különc” diákok helyzete, akik sem intelligenciában, sem magaviseletben nem problémások, viszont érdeklődési körük merőben eltér osztálytársaikétól.

„Nekem eszembe jutott még egy diákom, akinek nem tudok kategóriát adni. Nekem a szívem szakad meg érte. Ezt a fiút úgy képzeljétek el, hogy ez a fiú 18 éves, nagyon vékony, de nagy rá a póló és a nadrág, egy ilyen régi szemüveget hord, nem divatos ruhákat és a frizurája... de egy zseni a srác, digitális technológiai versenyekre jár, motorokat, elképesztő dolgokat építenek, és egyébként az úrkutatás érdekli nagyon. (...) Az osztálytársai nem tudnak mit kezdeni vele, mert őket tök más dolgok érdeklik, és ki van közösítve, és alig állnak vele szóba, nagyon csúnyán bánnak vele, amit úgy látok komoly lelki gondokat okoz neki.” (pedagógus, férfi, fiatal)

A kiközösítés színterei kapcsán a résztvevők három nagy, iskolához köthető csoportot különböztettek meg: tanórai, tanórán kívüli iskolai, illetve iskolán kívüli iskolai közeg. A tanórakapcsán az ültetés és a csoportmunka igen sarkalatos pont, sok esetben ha a csapatba is kerül a kiközösített diák, teljesen ignorálják vagy a legkevesbé kívánt posztot ruházzák rá a feladatteljesítés során. A tanórán kívüli iskolai közeg kapcsán a kisebbeknél a közös játékból és szabadidőeltöltésből való, nagyobbaknál pedig az iskola utáni bandázásból kizártság jelent meg, valamint iskolából való hazaindulás is feltűnően magányos esemény a be nem fogadott tanulók esetében. A fővárosi iskolákban kiemelték a főként bevándorló diákokat érintő problémát, miszerint az otthonról hozott, magyar gyerekeknek nem szokványos ételek gyakran változtatják bullying színterévé az ebédlőt. Az iskolán kívüli színterek között az osztálykirándulásokat, születésnapokat és egyéb közösen szervezett programok kerültek szóba.

A fókuszcsoporthoz kapott eredmények, valamint a szakirodalmi előzmények kombinálásával a kirekesztéssel veszélyeztetettek csoportjait a kirekesztés különböző élethelyzeteinek kombinálásával vizsgáltam. Összesen 9 csoport esetében 12 különböző szituációt soroltam fel: szívesen meghívnám a születésnapomra, szívesen lennék vele egy csapatban tornaórán, szívesen lennék vele egy csoportban órán, játszánék/időt töltenék vele szünetben, játszánék/időt töltenék vele iskola után, meghívnám az otthonomba, barátkoznék vele, járnék egy iskolába vele, járnék egy osztályba vele, járnék egy szakkörre vele, osztálykiránduláson szívesen ülnék mellette a buszon, osztálykiránduláson szívesen aludnék egy szobában vele.

A megkérdezett gyerekeknek minden csoport esetében jelölniük kellett minden szituációt, amit szívesen végezne egy adott csoport tagjával. Az elemzés során megvizsgáltam, hogy a felsorolt tevékenységeket átlagosan milyen arányban végeznék az adott csoportok tagjaival. A mintában a rossz magatartásúak voltak egyértelműen azok a diákok, akikkel társaik a lehető legkevesebb kapcsolatot szeretnék. Ezekkel a diákokkal a tanulónak mindössze harmada szeretne közeli kapcsolatot (pl.: meghívni otthonába, osztálykiránduláson egy szobában aludni). A bukott, a rossz magatartású és a fogyatékkal élő diákok csoportátlagai minden vizsgált szituációban a teljes minta átlaga alatt volt. A szegény és külföldi diákok csoportjai ugyanakkor minden esetben a teljes minta átlaga feletti pozitív nyilatkozatot kaptak. Az előzetes várakozásoknak megfelelően az otthonukba meghívás bizonyult a legszigorúbb mérföldkönek, a gyerekeknek csupán fele nyilatkozott pozitívan a vizsgált csoportok tagjaival kapcsolatban átlagosan.

A rossz magatartású (32%), a bukott (40%), valamilyen a fogyatékossgal élő (42%), valamint a különc (48%) gyerekek voltak azok, akiket társaik a legkevésbé szívesen invitálnának otthonukba. A kis mintából adódóan nem végeztem demográfiai alapú összehasonlítást.

Összefoglalás

A fókuszcsoportos interjúk során a résztvevők igen különböző megvilágításba helyezték az inklúziót, megjelent az elitiskola és a különösen hátrányos helyzetű iskolák narratívája. Az inklúzió sikeres megvalósulásának legnagyobb problémáját a résztvevők egyhangúan a szakemberellátottságban látták. Az inklúzió fókuszában igen különböző csoportokat említettek a résztvevők. A fókuszcsoportokban nem jelentek meg hangsúlyosan az SNI-tanulók, bár a kvantitatív mintában az exklúzió szempontjából jelentős csoportnak bizonyult. A fókuszcsoportok résztvevői kiemelték még a külföldi, magyarul nem beszélő diákok, az eltérő a szexuális identitással rendelkező diákok, az osztálytársaiknál évekkal idősebb tanulók, a túlsúlyos valamint „különc” gyerekek csoportját.

A kvantitatív eredmények arra szolgálnak, hogy a fókuszcsoportokon elhangzott kevésbé mainstream fókuszpontok relevanciáját egy próbakutatás keretein belül vizsgálja. A várakozásoknak megfelelő módon az oktatási rendszerben aluteljesítő diákok bizonyultak a legkitettebbnek az exklúzió szempontjából. Megállapítható, hogy az inklúzió hagyományosan vizsgált fókuszpontjai mellett legalább akkora relevanciája lenne többek között a fizikai megjelenésnek, a „különcségnek”.