

¹ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Gyógypedagógiai Program

²ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Fogytékosság és Társadalmi Részvétel Intézet

³Wesley János Lelkészképző Főiskola, Neveléstudományi Tanszék

⁴ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet

⁵ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Fogytékosság és Társadalmi Részvétel Intézet

Látássérült nők iskolai életútja

RÉKASI NIKOLETT^{1,2,3} – PAPP GABRIELLA⁴ – SÁNDOR ANIKÓ⁵

rekasinikolett90@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9845-9087>

papp.gabriella@barczy.elte.hu

<https://orcid.org/0000-0001-7766-2115>

sandor.aniko@barczy.elte.hu

<https://orcid.org/0000-0001-7960-8294>

ABSZTRAKT

Háttér és célok: Fontos feltárni azt az időszakot, ami bemutatja a látássérült tanulók oktatását az elmúlt évtizedekben. Azzal is foglalkozni kell, hogy a nőket érő kettős elnyomás miként jelentkezik már gyermekkorban az oktatás keretei között. Öt, 32-45 év közötti látássérült nő iskolai életútját mutatjuk be és elemezzük. A narratív életútinterjúkból azokat a részeket emeljük ki, amik a közoktatáshoz kötődnek. Célunk hogy bemutassuk a látássérült tanulók speciális és integrált oktatását az 1980-as, 1990-es években, valamint, hogy képet adjunk az ezek befolyásoló, a közoktatási törvényben zajló változásokról.

Módszer: Kutatásunkban a narratív interjú és a Grounded Theory módszereket vegyítettük. A két módszer kombinálása ritka, de látunk rá példákat (Charmaz, 1999). Az elemzéshez a MAXQDA 2022 szoftvert használtuk. Két kérdésre kerestük a választ: 1. Milyen nehézségek azonosíthatók a látássérült nők élettörténeteiben iskolai életútjuk során? 2. Milyen erőforrások álltak rendelkezésükre ahhoz, hogy az iskolai életút során tapasztalt nehézségekkel megküzdjenek?

Eredmények: Vizsgálatunkból kiderül, hogy a család támogató vagy hátráltató tényező lehet. Erőforrásként említhető a megfelelő gyógypedagógiai segítség és az erős baráti kapcsolatok megléte. Ugyanakkor a tanárok elutasító magatartása, a gyógypedagógiai támogatás hiánya, a beilleszkedési nehézségek, a kirekesztés nehézséget jelentettek az oktatásban.

Következtetések: Kutatásunk eredményei alátámasztják a jelen korban folyó integrációs folyamatokat. Az azonosított erőforrások és nehézségek egymástól elválaszthatatlanok.

Kulcsszavak: látássérült nők, iskolai életút, integrált oktatás, látássérülés

DOI: [10.52092/gyosze.2024.1.2](https://doi.org/10.52092/gyosze.2024.1.2)

HÁTTÉR ÉS CÉLOK

Bevezetés

Az iskolai életút milyensége meghatározó szerepet játszik a fogyatékos és nem fogyatékos emberek életében egyaránt. Egy jó iskola, egy bátorító tanár pozitív irányba tudja terelni a tanulók életét. Ugyanígy a nem megfelelő tanítási módszerek, bánásmód negatív spirálba lökheti őket, ami egész életüket meghatározhatja. Fogyatékos tanulók esetében különösen fontos a megfelelő oktatási-nevelési közeg ahhoz, hogy teljes potenciáljukat kihasználva, a felnőtt életben is sikereket tudjanak elérni (Barbieri & mtsai, 2019; Lendvai & mtsai, 2019; Somorjai, 2008; Perlusz, 2008). Tanulmányunkban öt, 32-45 év közötti látássérült nő iskolai életútját mutatjuk be és elemizzük. Narratív életútinterjúkból azokat a részeket emeljük most ki, amik az általános és középiskolai tanulmányaikhoz kötődnek. Az itt bemutatott eredmények egy, az egész életutat felölelő vizsgálatból eredő olyan érdekes adatok, melyek ugyan nem reprezentatívak, de mindenképpen egy mintázatot mutatnak.

Célunk az iskolai életút kiemelésével kettős: egyrészt az egyén szemszögéből szeretnénk bemutatni azt, hogy milyen volt a látássérült tanulók speciális és integrált oktatása az 1980-es és 1990-es években, milyen folyamatok befolyásolták a családok döntéseit. A kvalitatív kutatással másrészt azt is bemutatjuk, hogy az oktatás milyen jelentőséggel bír az egyén sorsára nézve. A kutatás jellegéből adódóan nem lehet általános következtetéseket levonni a kérdésben, de a módszertan részeként reflektálni tudunk a már létező szakirodalmak állításaira és levonhatjuk saját következtetéseinket. A kutatás az első szerző doktori kutatásának részét képezi.

Látássérült lányok az oktatási rendszerben

A látássérült nők iskolai életútjának elemzését azért tartjuk fontosnak, mert a nőiségből eredő kettős elnyomás az egész életutat végigkíséri és az oktatásban is megjelenik. A fogyatékos nők és lányok nagyobb eséllyel lesznek bántalmazás áldozatai és gyakran szegényebb körülmények között élnek, mint a fogyatékos férfiak (Meekhosa, 2004). Más viselkedést várunk el a lányoktól, mint a fiúktól. Míg a fiúk lehetnek „rosszak”, addig a lányoktól a csendes, alkalmazkodó magatartást várjuk el. A lányok éppen emiatt gyakran nem kapnak időben megfelelő támogatást és hamar megtanulják elrejtetni vagy kiegyensúlyozni nehézségeiket (Arms & mtsai, 2008; Daniel & Wang, 2023; Severance & Howell, 2017; Wehmeyer & Schwartz, 2001).

Viszonylag kevés az olyan kvalitatív szakirodalom, ami kifejezetten látássérült lányok (vagy nők) iskolai tapasztalatait dolgozza fel. Haegele és munkatársai (2018) tanulmánya 8 olyan, 21-30 év közötti látássérült nővel felvett interjút elemez, melyben az interjúalanyok kifejezetten a testnevelésórával kapcsolatos élményeikre reflektálnak. A testnevelés és az adaptált sport alapvetően egy sarkalatos pont a látássérült emberek életében (Gombás, 2016) és a fent említett kutatásból az derül ki, hogy a látássérült lányok ezen a területen is hátrányt szenvednek. A szakirodalom bővítése miatt is fontos az ő tapasztalataikat feldolgozó kutatások elvégzése.

A látássérült tanulók oktatásáról röviden

A látássérült tanulók intézményesült oktatásának kezdete a felvilágosodás korára tehető. Európa szerte nyíltak meg számukra a speciális iskolák ezekben az évtizedekben, és az 1990-es évekig kevés más lehetőség volt számukra Magyarországon (Pajor, 2023). Csabay Lászlóné (1979) szerint a budapesti Gyengénlátók Általános Iskolája (mai nevén: Gyengénlátók Általános Iskolája és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménye és Kollégiuma) ugyan már 1978-ban próbálta megszervezni a gyengénlátó tanulók integrált oktatását utazótanárok segítségével, de csak a *közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény* biztosította először a fogyatékos tanulók integrált oktatásának lehetőségét. Erre reagálva a Vakok Iskolája (mai nevén: Vakok Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménye, Óvodája, Általános Iskolája, Szakiskolája, Készségfejlesztő Iskolája, Fejlesztő Nevelés-Oktatást Végző Iskolája, Kollégiuma és Gyermekotthona) 1994-ben egy utazótanári státuszt létesített, amit néhány éven belül még egy álláshellyel bővítettek, így két gyógypedagógus gondoskodott az integráltan tanuló, mintegy 15-20 látássérült tanuló támogatásáról (Pajor, 2023; Somorjai, 2008). Az integrációt tovább támogatta az, hogy a látássérült tanulók Budapesten található speciális iskoláit a Fővárosi Önkormányzat módszertani központoknak nevezte el, majd 2003-ban országos szinten létrejöttek az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények (EGYMI), amik az integráltan tanuló fogyatékos tanulóknak és pedagógusaiknak nyújtanak támogatást (Pajor, 2023). A felhalmozott gyógypedagógiai tudást az EGYMI-ken keresztül tudta és tudja a mai napig közvetíteni a rendszer az integráló intézményekbe (Papp & Mile, 2012). Ezzel egyidőben volt megfigyelhető a Bánfalvy által „integrációs cunaminak” nevezett folyamat (Bánfalvy, 2008; Bánfalvy, 2009). A „cunami” a fogyatékos tanulók többségi oktatásba történő beáramlására utal, amit Bánfalvy a népességfogyással magyaráz. Szerinte a többségi iskolák nyitottságát nem csupán az integráció irányába haladó nemzetközi trendek és emberi jogi mozgalmak befolyásolták, hanem az is, hogy az 1980-as és 1990-es években nem született annyi gyermek, akik megtölthették volna a iskolapadokat. Ennek következményeként a többségi iskolák – mivel már a törvény is lehetővé tette – elkezdtek felvenni azokat a fogyatékos tanulókat, akik jobb szociális helyzetben voltak, vagy nem voltak társuló fogyatékoságaik. A speciális iskolák osztályai ezáltal még inkább homogénekké váltak és „maradtak bennük” azok a szociálisan hátrányos helyzetű, esetleg társuló fogyatékosággal élő tanulók, akik „nem tudták teljesíteni” az integráció feltételeit, vagy akiknek az oktatása kifejezetten speciális módszertani ismereteket igényelt (pl. magas támogatási szükségletű tanulók), amire sem az iskolák, sem a tanulók többsége nem volt felkészülve. Kiss (2021) kutatása szerint ma a 0-14 éves korú, látássérült gyermekek nagyrésze integrált körülmények között tanul.

A látássérült személyek magyarországi integrációjának folyamatát jobban megérthetjük Somorjai (2008), Perlusz (2008), valamint Lendvai és munkatársai (2017) kutatásaiból. Somorjai (2008) kiterjedt kutatásában az integrációs folyamat összes szereplőjét megszólította: a tanulókat, a szülőket és a pedagógusokat is, annak érdekében, hogy képet kapjon arról, hogy melyik oktatási forma felel meg inkább a látássérült tanulóknak: a speciális oktatás vagy az integráló. Kutatásának végkövetkeztetése szerint mindkét oktatási formának vannak előnyei és hátrányai is. Perlusz (2008) és Lendvai és munkatársai (2017) kutatásai olyan látássérült felnőttekkel készültek, akik interjúk során visszaemlékeztek iskolás éveikre, a speciális és integráló iskolákban töltött időszakokra. Mindhárom kutatás egybeesően igazolja azt, hogy mind a speciális oktatásnak, mind az integrált

oktatásnak vannak előnyei és hátrányai is. Akik a speciális oktatás előnyei mellett érvelnek, azt mondják, hogy a speciális iskolák hangsúlyt fektetnek a tájékozódás, a közlekedés és a mindennapos tevékenységek adaptált módszereinek tanítására, míg integrációban e tudástartalmak megszerzése sokszor nagyon nehézkes (Lendvai & mtsai, 2017; Perlusz, 2008). A tájékozódás-közlekedés egy kiemelten fontos terület, hiszen az önállóság egyik alapköve, ami olyan dolgoknak az előfeltétele, mint a munkába járás vagy gyermeknevelés (Gombás & Prónay, 2022). A helyzet ugyanakkor elszigetelte és több esetben a családtól is elválasztotta a tanulókat (Lendvai & mtsai, 2017; Perlusz, 2008). Az integrációban tanulók ugyanakkor a családjukkal maradhattak, ami lelki fejlődésüket segítette és anyagilag is kedvezőbb volt, hiszen nem kellett sokat utazni, vagy kollégiumot fizetni. Ebben az esetben a helyi közösségből sem kell kivonni a gyermeket, annak is aktív része maradhat, ami szintén a fejlődését szolgálja (Goodley, 2019). Az 1993-as törvény megjelenése után a szülők eldönthették, hogy szeretnék-e integráló iskolába íratni a gyermeküket vagy sem, és sokan döntöttek az integráció mellett (Somorjai, 2008). Az *ENSZ Fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló egyezménye* és az ahhoz kapcsolódó *Fakultatív Jegyzőkönyv* is egyértelműen rögzíti a gyermekek integrált (adott esetben inkluzív) oktatáshoz való jogát, amelyet a saját lakhelyén kell biztosítani (24. cikk). Az integráció egyértelmű előnyei mellett azonban meg kell említeni annak nehézségeit is. Ilyen például a fogadó pedagógusok felkészületlensége, vagy elutasító attitűdje, a fogadó tanulócsoporthoz való zárkózottsága, vagy a bullying megjelenése (Lendvai & mtsai, 2017; Somorjai, 2008; Perlusz, 2008; Worth, 2013). Ezek olyan tényezők, amik univerzálisnak mondhatók, mert külföldi kutatások is alátámasztják őket (Barbieri & mtsai, 2019). A magyar kutatásokban megjelenő nehézségeket illetően nem szabad azonban elfelejteni, hogy az említett kutatásokban résztvevő látássérült emberek visszaemlékeznek iskolás éveikre. Mindannyian egy olyan korban jártak iskolába, amikor az integráció keretei még kialakulóban voltak, vagy éppen nem is léteztek, így egy adott korszak lenyomatainak tekinthetők, melytől bizonyos tekintetben már elmozdultunk. Lendvai & Nguyen Luu (2019) óvodásokkal és óvodapedagógusaikkal végzett inkluzív játékkeret kialakító kutatása egyértelműen rámutatott a kicsi kortól történő együttnevelés pozitív hatásaira mind a látó, mind a látássérült gyermekek életében. A különböző társadalmi szemléletformáló programok is pozitív hatással lehetnek a fogyatékosággal élő gyermekek és tanulók befogadására (Dukic, 2021; Dukic & Perlusz, 2023; Kármán & mtsai, 2021a; Kármán & mtsai, 2021b; Loványi & Piczkó, 2013; Loványi, 2018).

Meg kell még említeni, hogy az infokommunikációs eszközök fejlődése és széleskörben történő elterjedése pozitívan befolyásolja a látássérült emberek életminőségét, iskolai és társadalmi integrációját is. Az okostelefonok kiegészítő lehetőségei és a nagyító vagy felolvasó programmal ellátott számítógépek jelentős mértékben hozzájárulnak az információhoz és ezáltal a tudáshoz, kultúrához való hozzájutás akadálymentesítéséhez (Gombás & Baráth, 2018; Kunt, 2012; Pajor & Somorjai, 2020; Riczkó & Gombás, 2022).

MÓDSZER

Kvalitatív kutatási módszerek kombinálása

A különböző kvalitatív megközelítések kombinációjának alkalmazása egy megfigyelhető jelenség a paradigmában végzett kutatásokban, de viszonylag kevés hangsúly helyeződik rájuk. Az ún. mixed

method, vagyis kevert módszertan kifejezést elsősorban arra értjük, amikor a kutatók egy kutatásban kvantitatív és kvalitatív módszertani elemeket tudatosan vegyítve alkalmaznak. A kvalitatív paradigmán belül is beszélhetünk a módszerek ilyen kombinálásáról a kutatás egyes fázisaiban, ha azok azt a kifejezett célt szolgálják, hogy újabb, más módon nem hozzáférhető rétegeket tárjanak fel (Lal & mtsai, 2012; Morse, 2009). Morse (2009; 2010) ezt nevezi a kvalitatív paradigmán belül létrejött mixed method kutatásoknak. Kutatásunkban két kvalitatív módszer kevésbé ismert kombinációját használtuk: a narratív életútinterjúkat a Grounded Theory-módszerrel „gyúrtuk össze”.

A Grounded Theory (GT) és a narratív megközelítés kombinálása

Rosenthal-féle (Rosenthal, 1993) narratív életútinterjút vettünk fel az öt interjúalannyal, melyet kombináltunk a GT-módszerrel. A narratív megközelítés erőssége, hogy nem hagyományos interjúként nagy teret enged a beszélő saját narratívájának kifejtésére. Ugyanakkor nem célja múltbéli események történetileg hű rekonstruálása, legfeljebb lenyomatát adja egy korszaknak (Gulya és mtsai, 2021). A két eszköz kombinációja nem gyakori, de találunk rá példát a szélesebb társadalomtudományi szakirodalomban (pl. Charmaz, 1999). Míg a narratíva az egyénre fókuszál és annak a saját elbeszélésére adott reflexióit helyezi előtérbe, addig a GT elméletalkotásra ad lehetőséget (Bruck, 2005; Morse, 2009; Morse, 2010). A két, erősen reflektív módszer vegyítése lehetőséget ad arra, hogy az egyén nézőpontját keretezzük, és más hasonló helyzetben lévő egyének nézőpontjával összevessük.

A *GT használata* a kutatónak is lehetőséget ad arra, hogy saját munkájával és a szakirodalommal szemben folyamatosan reflektáljon (Mitev, 2015). A GT-ben alkalmazott nyílt kódolás és a kódok folyamatos összehasonlítása lehetővé teszi a kutató számára, hogy egy, már meglévő keretrendszer nélkül dolgozzon, így nem befolyásolja az elemzés és az elméletalkotás eredményét, sőt megengedi teljesen új, egyedi kódrendszerek kialakítását. A módszer fontos alapköve még, hogy az adatfelvétel és az elemzés párhuzamosan halad, ami kutatói reflexióra ad lehetőséget. Ezt támogatja az elemzési folyamat azon része is, amikor a kódolást végző kutató nem csak a kódokat és később a kódrendszereket alkotja meg, hanem folyamatosan „memózik” is, vagyis feljegyzéseket készít (Corbin & Strauss, 2015).

Összesen öt interjút vettünk fel 32-45 év közötti, látássérült nőkkel, akik reflektíven meséltek életük eseményeiről és iskolai sikereikről, nehézségeikről. A kis minta nem engedi meg az általános következtetések levonását, de megfigyelésre és további vizsgálatokra érdemes folyamatokra mutat rá. A minta kis elemszámát indokolja az, hogy hamar elérhető az elméleti telítődés, amikor az interjúalanyok már nem mondanak újat az adott témáról (Charmaz, 2013; Corbin & Strauss, 2015). Esetünkben figyelembe kell venni az alapsokaság alacsony számát, valamint azt, hogy összesen három speciális iskola létezik Magyarországon látássérült tanulók számára, ahonnan utazótanári szolgálatban gyógypedagógusok látják el az integrációban tanulókat is. A narratív kutatásokban nem ritka alacsony elemszámmal dolgozni, de a megfelelően kialakított kutatási design esetén akár már egy kutatási alannyal történő munkára is van példa (lásd pl. Fernezelyi & Légmán, 2003; Hernádi & Köncei, 2013; Hernádi, 2014; Hernádi & Kunt, 2019; Hernádi & Kunt, 2018; Kunt, 2019; Hernádi & Kunt, 2019). A GT-ben az elemszámot nagyban meghatározza a fent is említett elméleti telítődés elérése, éppen ezért fordulhat elő, hogy már akár tíz alatti elemszámú minta esetén

is elérhetjük azt, de az is, hogy ehhez több száz interjú szükséges. A kulturális faktorok szintén befolyásolhatják az elemszámot (Marshall és mtsai, 2015; Thomson, 2011; Vasileiu & mtsai, 2018). Fontos megemlíteni, hogy a jelen cikkben ismertetett eredmények az első szerző doktori kutatása során kapott részeredmények. A vizsgálat kis elemszámmal dolgozik, ami a kvalitatív paradigmában nem rendhagyó. Mivel az interjúalanyok visszaemlékezéseiből dolgozunk, ami az ő részükről is nagyfokú önreflexiót követel meg saját narratívájukkal kapcsolatban, figyelembe kell vennünk a módszer sajátosságából adódóan azt is, hogy a visszaemlékezés szubjektív és időként pontatlan is lehet (pl. évszámok esetében). A szubjektivitás azonban nem vonja kétségbe a mutatkozó tendenciák igazságát, főleg azért nem, mert a megkérdezett nők szubjektív élményei egymáshoz hasonlóak.

A narratív életútinterjú során a kérdező egy kezdő kérdéssel adja meg az alaptémát (pl. „Kérem, meséljen az életéről!”). Ezt követően az interjú alanya, amennyire csak lehetséges egybefüggően mondja el a történetet. A főnarratíva elmondása után a kérdező kiegészítő kérdéseket tehet fel az elhangzottakkal kapcsolatban. (Rosenthal, 1993). Fontos, hogy az interjú alanya megszakítás nélkül, vagy a lehető legkevesebb megszakítással mondja el történetét. Ez azonban nem minden helyzetben életszerű, hiszen az alanyok gyakran várnak egyrészt visszajelzést (ebben az esetben verbális visszajelzést), másrészt idegen lehet nekik a helyzet, amelyben egyoldalú a „társalgás”, mert az interjúztató személy nem reagál a saját véleményével az elhangzottakra úgy, mint ahogyan ezt egy baráti beszélgetésben tenné. Az interjúk során is felmerült az, hogy idegen volt az alanyoknak az interjúztató passzív viselkedése, mert ugyan olyan nőkkel készültek az interjúk, akiknek már volt az interjúban gyakorlata, de az inkább olyan előre megrendezett helyzetekből származott, mint az újságírói interjú. A módszerhez minél inkább hűnek maradva, megszakítások nélküli mesélésre kértük az interjúalanyokat, tisztázva az interjúztató szerepét ebben a helyzetben. A főnarratívába csak szükség esetén szólt bele, illetve folyamatos verbális visszajelzést adott az alanyoknak arról, hogy mindent jól csinálnak (pl. „Értem, folytasd csak nyugodtan.”). Látásszerű emberek esetében fontos a szóbeli visszajelzés, nem elég csak egy bátorító bólintás vagy együttérző pillantás. Az interjúztató minden interjú végén tett fel kiegészítő kérdéseket az elhangzott főnarratívával kapcsolatban. Az interjú lezárása minden interjúalany esetében egy közös gondolati térkép megalkotásával történt, amikor az interjúztató arra kérte a nőket, hogy emeljenek ki olyan mérföldköveket, találkozásokat, amelyek sorsfordító hatással voltak az életükre.

Az elemzést a MAXQDA 2022 tartalomelemző szoftverrel végeztük. A GT ugyan hagyományosan az Atlas.ti programot használja, de léteznek más nemkülönbön megfelelő szoftverek is, mint a MAXQDA. Számos kutató (lásd pl. Mile & mtsai; 2023 Rädiker; 2023) használja a MAXQDA programot a GT-hez, mert a program szerkezete logikus és minden eszközt megad a kutatónak a módszer alkalmazásához, valamint kreatív eszközöket is biztosít, amikkel eredményeink vizuálisan vonzó alakban, a témában kevésbé jártas olvasó számára is érthetővé tehető. Kutatásunkban is az egyik fő szempont az volt a program kiválasztásakor, hogy egy felhasználóbarát, ugyanakkor sok kreatív és a későbbi megértést segítő lehetőséget adó programot használjunk. Emellett fontosnak tartottuk azt is, hogy bővítsük azon szakirodalmak körét, melyek ezen szoftver használatával készült elemzéseket mutatnak be.

A vizsgálat kérdései

Kutatásunk az alábbi két kérdésekre kívánt választ kapni:

1. Milyen nehézségek azonosíthatók a látássérült nők élettörténeteiben iskolai életútjuk során?
2. Milyen erőforrások álltak rendelkezésükre ahhoz, hogy az iskolai életút során tapasztalt nehézségekkel megküzdjenek?

Kutatásetika

A kutatást az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karának Tudományos és Kutatásetikai Bizottsága által kiadott KEB/2021/020 azonosítóval ellátott kutatásetikai engedéllyel folytattuk. Az interjúkat anonimizáltuk, a szereplők nem felismerhetők. Az interjúk alanyait álnevekkel illetjük. Azért nem számokat vagy betűket használunk, mert ezzel is jelezni szeretnénk, hogy ők valóban alanyai a kutatásnak, nem tárgyai, amiket számokkal vagy betűkkel lehet jelezni.

Az interjúalanyok rövid bemutatása

Az interjúkban öt, az interjú idején 32-45 év közötti, látássérült nő vett részt. A résztvevőket a hólabda módszerrel toboroztuk. Az öt nőből kettővel ismertség is összeköti a tanulmány első szerzőjét. Az egyikük ajánlott egy további személyt, akit a közösségi médiában kerestünk meg. Ez az alany összekötött minket további egy alannyal. Az ötödik alanyt egy internetes portál cikkében fedeztük fel. A cikkben feltüntették a teljes nevét is, amire a közösségi médiában rákeresve vettük fel vele a kapcsolatot.

Az interjúalanyok hátterét az alábbi táblázatban foglaltuk össze.

Az interjúalanyok összefoglaló bemutatása				
Interjúalany	Életkor	Látásállapot	Általános iskolai tanulmányok	Középiskolai tanulmányok
Janka	40 éves	Felnőtként már teljesen vak, gyermekkorában gyengénlátó volt.	A budapesti Gyengénlátók Általános Iskolájában tanult az 1990-es években (aminek mai neve: Gyengénlátók Általános Iskolája és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménye és Kollégiuma) Mivel szülei nem akarták, hogy kollégiumban lakjon, így az iskolakezdés előtt az egész család Budapestre költözött, feladva addigi vidéki életüket. Már kicsi korától számítottak szembetegségének progrediáló jellegére, így megtanították a tapintható írás-olvasásra és a hosszú fehér bottal való közlekedésre is. A látásromlás valóban még általános iskolás korában bekövetkezett, de nem küldték a Vakok Iskolájába, így itt fejezte be az általános iskolát.	Integráltan egy budapesti kéttannyelvű gimnáziumban. Azért választotta ezt a gimnáziumot, mert ez kielégítette a nyelvek iránt kialakult érdeklődését, perspektívát adott a pályaválasztásának és az iskola nyitott volt az ő fogadására.
Vera	45 éves	Gyengénlátó.	A budapesti Gyengénlátók Általános Iskolájában tanult az 1980-as években (aminek mai neve: Gyengénlátók Általános Iskolája és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménye). Családjával mindig is Budapesten éltek, így nem volt kollégista.	Integráltan egy kifejezetten erősnek tartott budapesti gimnáziumban, ahol jó tanuló volt ugyan, de nagy váltást jelentett neki az általános iskola után.
Bea	32 éves	13 éves koráig gyengénlátó volt, látásában szembetegségek és balesetek okoztak romlást, amik végül vaksághoz vezettek.	Integráltan egy budapesti általános iskolában az 1990-es évek végén és a 2000-es években. Itt gyengénlátóként még megtanulta a síkírást és olvasást. Később adaptált informatikai eszközökkel tudott tanulni. A szüleiben felmerült ugyan, hogy a budapesti Gyengénlátók Általános Iskolájába iratják be, végül mégis az integráló általános iskola mellett döntöttek, ami saját bevallása szerint nagyon jó döntés volt.	Integráltan egy budapesti gimnáziumban. Itt saját számítógépén jegyzetelt, hangfelvételeket készített.
Nóri	32 éves	Aliglátó.	Az általános iskola elejét még a gyengénlátók általános iskolájában kezdte, de szülei inkább átvitték őt a helyi általános iskolába. Azért döntöttek így, mert úgy látták, hogy Nóri értelmi képességeinek jobban megfelel a helyi általános iskola, ami közelebb is van, tehát nem kell utazni és együtt járhat a testvérével és kis barátaival.	Integráltan egy vidéki gimnáziumban.
Edit	38 éves	Vak.	A Vakok Iskolájában végezte tanulmányait az 1990-es években (Jelenlegi pontos neve: Vakok Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménye, Óvodája, Általános Iskolája, Szakiskolája, Készségfejlesztő Iskolája, Fejlesztő Nevelés-Oktatást Végző Iskolája, Kollégiuma és Gyermekotthona). Bántalmazó közege miatt tanulmányai időben elcsúsztak.	Vakok Szakiskolája, 17 éves korától gimnázium esti tagozaton.

Az interjúhelyzetek rövid leírása

Bea, Janka, Nóri és Edit interjúi esetében az interjút készítő kutató az otthonukban találkozott a nőekkel, míg Verával – az ő kérésére - a kutató munkahelyén, annak csendes, nyugodt irodájában találkoztak. A kutató minden interjú esetében elmagyarázta a módszertant, a kutatás célját, amennyiben szükséges volt felolvasta a kutatásaitikai beleegyező nyilatkozatot, amit minden résztvevő aláírásával jegyzett. A beleegyező nyilatkozat – melyet az interjú felvételét megelőzően az első szerző elektronikus formában elküldött minden interjúalanyunk – aláírása minden esetben sikrásban történt. Minden interjúalany tud valamilyen segédeszközzel aláírni (nagyító, aláírókeret). Egyik alany sem kérte a nyilatkozat Braille írásos formáját. A tanulmány első szerzője minden esetben tájékoztatta a résztvevőket arról, hogy az interjúról hangfelvétel készül, aminek alapján szó szerinti leíratok készülnek egy gépelő bevonásával, aki titoktartási nyilatkozatot írt alá. A kutató arról is tájékoztatót adott, hogy az interjú bármikor indoklás nélkül megszakítható, igény szerint tartható szünet és a beleegyezés is visszavonható. Az alanyok arról is tájékoztatót kaptak, hogy a kutató a hangfelvételen kívül jegyzetfüzetbe jegyzeteket készít, melyeket beilleszt a kutatási naplóba.

EREDMÉNYEK

Az öt nő elmesélt élettörténeteinek kódolását a GT-módszer alapján végeztük. A teljes narratívák nyílt, majd axiális kódolása során rajzolódott ki minden interjúalany esetében egy jól felismerhető iskolai életút, mely narratívareszek jelen tanulmány alapját képezik és önmagukban is értelmezhetőek.

Mivel teljes életútinterjút vettünk fel a vizsgálatban résztvevő látássérült nőekkel, így a kódolási folyamat nem korlátozódott kizárólag az iskolai karrierútra. A GT-nek megfelelően a kódolási folyamatot három lépésben végeztük:

1. Nyílt kódolás
2. Axiális kódolás
3. Szelektív kódolás

Az első interjú felvétele és átírata után rögtön megkezdjük az elemzési folyamatot a nyílt kódolással, melynek során mondatonként vagy tartalmilag összetartozó szövegegységeként kódoltuk az egész szöveget. Ebben a fázisban rengeteg kód keletkezett. A létrejött kódokat a második szakaszban az axiális kódolás során nagyobb, tartalmilag összetartozó kategóriák alá vontuk, és a köztük lévő viszonyrendszert próbáltuk feltárni. A kódolás harmadik, szelektív kódolás szakaszában alkottuk meg az életút nagyobb fogalmait, melyek közé tartozott az oktatás és az iskolában szerzett tapasztalatok, amiket ebben a cikkben kiemelünk.

A gyerekekorról szóló elbeszélések minden interjúalany esetében átítatódtak az iskolás évekről szóló beszámolókkal. Időrendileg és konceptuálisan is két kategória hozható létre: Az általános iskolai évekről szóló történetek és a középiskolai évekről szóló történetek. Minden alany esetében megfigyelhető, hogy oktatásuk nagyban függött családi és iskolai háttértől. Ez általános állításnak tűnhet, hiszen minden tanuló esetén igaz a fenti mondat, de fogyatékos tanulók esetén kiemelten fontos a családi háttér és az iskolában kapott oktatás minősége, mert hátrányosabb helyzetből indulnak, mint tipikus fejlődésű társaik.

Általános iskolás évek

„... és akkor még nem volt opció, hogy én bármilyen más iskolába járnék...”

Vera, Janka és Edit látássérült gyermekek számára fenntartott speciális általános iskolákban tanultak, míg Bea és Nóri integrált körülmények között folytatták tanulmányaikat. Az iskolába való bejárás, a kollégiumi lét (vagy annak elkerülése), illetve a megfelelő(nek hitt) oktatási forma elérhetősége meghatározta a nők gyermekkorát akár a speciális iskolába jártak, akár integráló általános iskolába. Janka szülei áldozatot hozva gyermekükért, vidékről a fővárosba költöztek azért, hogy lányuk iskolába járhasson és a család is együtt maradjon. Vera is kifejezte azt, hogy rendkívül szerencsésnek érzi magát, mert eleve Budapesten éltek, így nem kellett a kollégiumban élnie és megtapasztalnia annak hatásait, hogy milyen a családtól távol lenni.

„És egészen az ovi végéig mi ... -on éltünk, és akkor még nem volt opció, hogy én bármilyen más iskolába járnék, mint egy vakos-gyengénlátós, úgyhogy amikor elsős lettem – egyrészt évesztes voltam, még a kéiscsoportban visszatartottak, tehát kétszer voltam kéiscsoportos –, és akkor ‘89-ben felköltöztünk Pestre, mert azt mondták a szüleim, hogy az nem lehet, hogy én kollégista legyek, ezért nagyon bálás lesznek nekik örökre, mert azért vannak olyan emlékeim, szóval volt olyan osztálytársam, aki folyton sírdogált, hogy hiányzik az apukája-anyukája, úgyhogy azért az egy nagyon más helyzet. Akkor nyilván mindent eladtunk, egy elég nagy lakásunk volt, ... -on volt a szüleimnek egy tanyája, ebből mind lehetett venni Pesten egy kis 30 nm-es minilakást, és akkor oda felköltöztünk, nyilván a szüleim állást kerestek, szóval volt egy pár hónap, amíg albérlésben laktunk, és csak az anyukám meg a tesóm meg én voltunk Pesten, úgyhogy ott volt némi kis macera, de igazából élveztük, szóval így visszagondolva azt hiszem, hogy nekünk gyerekként ez móka volt, a szüleimnek biztos sokkal kevésbé!” (Janka)

Edit keveset mesélt a gyermekkoráról, de egyértelműen kiderült, hogy a bántalmazó közeg, amiben élt, hátráltatta őt a tanulásban. Általános iskolában meg is bukkott.

„Anyukámnak ugye rettentő agresszív volt az élettársa, és amit az agresszív életvitelben el lehet képzelni, az velünk minden megtörtént. Anyukám volt, hogy olyan állapotban volt, hogy nem is tudunk feljönni Pestre, és akkor megbuktam. Évet ismételték kétszer is. Ezáltal elég nehéz volt a felzárkózás, tanáraim nem szerettek, problémás gyerek voltam, sok, rengeteg lelki gondnal, és akkor így nagyon vártam, hogy az általános iskolának vége legyen.” (Edit)

„... azt érezte anya, hogy ez engem így meg lehúzó, tehát én nem kapom meg azt a fejlődési szintet, ami lehetne...”

Bea és Nóri esetében a szülők döntése volt, hogy általános iskolai tanulmányaikat ne a speciális iskolában végezzék, hanem a lakhelyükhöz közeli általános iskolában. Ennek oka elsősorban az volt, hogy a speciális általános iskolát nem tartották gyermekeik képességeinek megfelelőnek, és úgy vélték, jobb helyzetben lesz gyermekük a többségi általános iskolában.

„Már én úgy nem voltam rossz képességű gyerek, és hogy azt látta anya, hogy én úgy mindent tudok, és akkor engem hagynak is, és aki olyan szerencsétlenebb, azt próbálják így motiválni, vagy hát így felbúzni, csak hogy azt érezte anya, hogy ez engem így meg lebúz, tehát én nem kapom meg azt a fejlődési szintet, ami lehetne, bár, mondom, nyilván az a része, hogy minden ki volt nagytva, az kényelmes volt, de azt mondták, hogy akkor próbáljuk meg inkább integráltan, és ez jó döntés volt, mert azért nekem így nem volt gond soha a sulí. Elkezdtem a ... kerületben egy iskolába, a ...-be jární, én egyébként szerettem, de nem volt egy, anyáké azért rakítak abba az osztályba, mert hogy ez egy alacsony, tízenötén jártunk csak abba az osztályba, egy új osztály volt, egy új kezdeményezés, ez a Zsolnai-módszer...” (Bea)

A középiskolás évek

Vera, Janka, Bea és Nóri esetében az általános iskolát gimnáziumi tanulmányok követték, melyet mindannyian integrált körülmények között végeztek. Ez akkor sem lehetett volna másképp, ha nem ezt szerették volna, látássérült fiatalok számára ugyanis akkor még nem létezett speciális gimnázium Magyarországon. (A Hajdú-Bihar Vármegyei Általános Iskola, Gimnázium, Szakgimnázium, Technikum és Kollégium gimnáziumi része 2017-ben indult.) A Vakok Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménye, Óvodája, Általános Iskolája, Szakiskolája, Készségfejlesztő Iskolája, Fejlesztő Nevelés-Oktatást Végző Iskolája, Kollégiuma és Gyermekotthona keretein belül működő szakiskola és készségfejlesztő szakiskola nem ad érettségit a tanulóknak. A szakiskolában szakmát tanulhatnak, a készségfejlesztő szakiskola halmozottan sérült fiatalok fogadására alkalmas. Ugyanakkor meg kell említeni, hogy néhány budapesti gimnázium már egészen az 1990-es évektől élen járt a különféle sajátos nevelési igényű tanulók befogadását illetően. Ilyen gimnázium pl. az Addetur Baptista Gimnázium, Technikum és Szakiskola. A látássérült tanulók integrált oktatásában előjáró középiskolák a Teleki Blanka Gimnázium (közvetlenül a Vakok Iskolájának szomszédságában), a Petrik Lajos Kéttanítási Nyelvű Technikum és a Neumann János Informatikai Technikum. Edit az általános iskola után a Vakok Iskolájában maradt, ahol számítástechnikát tanult a szakiskolai részen. Innen tanult tovább 17 évesen esti gimnáziumban.

„Ez, mondjuk, nekem nagyon szar volt, utáltam éveken keresztül...”

Az általános iskola óvó-védő közege után minden interjúalany beszámolt arról, hogy a középiskolában számos olyan nehézséggel találták szemben magukat, amiket addig nem ismertek vagy nem okozott nekik gondot. Ilyen tényezőnek nevezhetők a beilleszkedési nehézségek, a tanárok nem megfelelő hozzáállása a látássérült tanulóhoz és a hirtelen megnövekedett követelmények teljesítése is. Bea és Janka történeteiből kiderül, hogy milyen hátrányos és megalázó helyzetekbe hozták őket a tanárok látássérülésük miatt.

„Tehát nagyon jófejek meg támogatók voltak, egyedül a biosz tanárom volt kicsit furá, hát, ilyen idősebb néni volt, ugye, és így kérdeztem tőle, hogy »Tanárom, akkor, hogy legyen a dolgozat? Legépejtem...?«. Eleve ő úgy csinálta a dolgozatokat, hogy feltett kérdéseket, tehát ő diktálta le, és azokat megválaszoltuk. Tehát nem az volt, hogy adott egy kész feladatlapot, tehát teljesen jó volt így, mondom, kérdeztem, hogy »Így legyen, vagy a tanárom feleletne?«, azt mondja, »Majd meglátjuk.«, hát, mondom, jó. Akkor ott volt a dolgozat, mondom »Mi legyen, tanárnő?«, akkor írjam én is. Jó, akkor írtam, leírtam, akkor odajött az óra végén, elolvasta, és miután elolvasta, így elkezdett kérdezgetni, én meg azt hittem, hogy biztos rosszat írtam vagy hülyeséget, ha most így újra kérdezget erről, vagy valamit nem írtam le, erre ott bebegtem-habogtam, mert nem értettem a helyzetet, hogy akkor nem írtam le jól, vagy mi van, és akkor erre: »Ja, hát érdekes, hogy le tudtad írni, biztos a géped megsúgja a megoldást! ...» (Bea)

„A tornatanárral egyszer találkoztam, az első órán bementem, mert nem tudtam, hogy akkor most mi lesz, és azt mondta, hogy »Mancika, magát itt meg ne lássam!« Ezt mindig elmesélem... ez annyira a fülemben van. Mindenki Mancika volt egyébként, nemcsak én (nevetnek), úgybogy tesiből felmentettek, amit akkoriban egyáltalán nem bántam, mert szinte mindig első óra volt tesi, úgybogy én tovább alhattam (nevetnek), viszont az osztályközösség szörnyű volt!”
(Janka)

Vera története két dologra is rámutat. Egyrészt megtudhatjuk belőle azt, hogy a beilleszkedés szempontjából is fontos a tanár megfelelő magatartása, másrészt fény derül arra a teljesítménykényszerre, ami őt, mint látássérült személyt hatványozottan érint, hiszen a legjobbakk között kell jónak lenni, minden hátrány ellenére.

„Igazából, tehát, ugye, az integrációba a gimnáziumban kerültem, na, az már nagyon nehéz volt, tehát abba a közösségbe nem igazán tudtam beilleszkedni, és nem is kaptam ehhez semmiféle segítséget se, sőt, hát, én azt mondom, hogy kábé a második hetében a giminek az osztályfőnök, ez a „Hogyan ne vezess be a fogyatékos gyereket az integrációba?” téma, ugye, felállított, hogy mondjam el, mi a bajom, és hogy nekem hogyan kell segíteni! (mosolyog) Hát, ez az, amit nem kéne csinálni egyetlen gyerekkel se, mert, ugye, innentől kezdve az addig nagyjából alakuló osztályközösség az gyorsan hátralepett kettőt, és hát, egy ilyen „kiszegregált” helyzetbe kerültem, ami igazából, hát, mindig volt három-négy barátom az osztályban, de ők is nagyrészt, tudod, ez „a marginális gyerekek összetartanak” típusú helyzet volt. Ez, mondjuk, nekem nagyon szur volt, utáltam éveken keresztül, főleg, hogy ez egy elitgimi volt, tehát nagyon magas követelményszint volt közben, és míg az általánosban kisujjból kiráztam, hogy ötös vagyok, addig, ugye, itt azszal kellett szembesülni, hogy nem tudom kisujjból kirázní, másrészt, hogy a négyes már kevés! Tehát hogy olyan követelményrendszer van, ahol a 4,2-es tanuló rossz tanuló az osztályban.” (Vera)

„Szerencsére mindig tök jó volt a társaság körülöttem, szóval voltak így barátaim, szóval úgy 19 éves koromig úgy nem éreztem, hogy látássérült vagyok.”

Ugyanakkor olyan erőforrások is kirajzolódnak a történetekből, melyek egyértelműen megtartó erőt jelentettek mindegyikük oktatásában. A beilleszkedési nehézségek ellenére kialakult baráti kapcsolatok támogatták a nők középfokú oktatását, és egy-egy nyitottan viselkedő tanár is erőforrást jelentett a sikeres tanulmányokhoz. Edit a középiskolában került olyan közösségbe, ahol a nehézségek ellenére is jól tudott teljesíteni, mert támogató tanárok és diáktársak vették körbe.

„Tulajdonképpen sokat nem néztek ki belőlem egyébként, mert nem kedveltek a tanárok már az általános iskolában. A gimnáziumban nagyon jól tudtam teljesíteni. Nagyon jó tanárok vettek körül, és nagyon jó volt a diákcsoport is.” (Edit)

Janka az osztályban szintén a peremhelyzetben lévő fiatalok között talált barátokra, de ennek ellenére sem szeretett középiskolába járni. Ez egészen odáig fajult, hogy pszichoszomatikus tüneteket produkált, amik miatt hetekig nem tudott iskolába járni.

„És hát, megvolt az a pár ember, akikkel én jóban voltam, öhm, (mosolyog) érdekes társaság voltunk, a padtársam egy ilyen nagyon vékony, félénk, visszahúzódó, nem egy nagyon okos lány, de nagyon kedves, nagyon jó ember volt, jártam oda a gimibe előkészítőre, és vele már ott megismerkedtem. Akkor az első padban, az előttem ülő padban tipikus ilyen pocakos, szemüveges, kicsit antiszociális fiú, aki nagyon okos, cinikus, és mindenki, vagy hát, sokan, akik nem ilyen okosak, azok így lenézik, hogy na, a kis stréber, nekem ő cimborám volt, és volt egy lány, aki meg vietnámi volt, ugye, ő azért lógott kicsit ki az átlagból (mosolyog), és nagyjából még négyen voltunk igazán jóban, aztán persze másokkal is kommunikáltunk, de, mondjuk, hogy ez volt a mi kis klikkünk, de utáltam, tényleg gimis lenni, még mindezek ellenére is...” (Janka)

Vera sorsa akkor fordult jobbra a középiskolában, amikor elkezdte a második tanévet és egy új kilencedikes osztály jött az iskolába, ahol szintén volt egy látássérült tanuló. Tanári nyomásra, de barátkozni kezdett vele, aminek eredménye egy életre szóló barátság lett, illetve több erős baráti kapcsolat az egy évvel fiatalabb osztályban.

Bea és Nóri beszámolójából egyértelműen kirajzolódik az, hogy a baráti kapcsolatok olyan erőforrásokat jelenthetnek a középiskolai tanulmányok során, melyek akár még azt is feledtetik, hogy valaki látássérült.

„És amúgy én nagyon az általános iskolában, hát, azért nem volt olyan jó az az osztály, szóval főleg így amikor elkezdtek kamaszkodni a gyerekek, ilyen kis elég hülyék lettek, mármint, hogy ilyen nagyon ezek a plázacikák, tehát nagyon nem volt meg a közös hang. Két lánnyal voltam jóban, akikkel amúgy azóta is jóban vagyok, övelük volt meg a kapcsolat, viszont a gimiben tök jó osztály volt, meg tök jó hangulat. Velük azóta is, hát, hű, már 12 éve érettségiztünk, és gyakorlatilag azóta is napi szinten beszélünk meg találkozunk, tehát nagyon jó kapcsolatok alakultak ki, és nem is annyira az osztálytársaimmal, az évfolyamtársaimmal. Az osztályomból is többekkel, de az évfolyamból van baráti kör, akik párbuzamos osztályban voltak, és velük. Szerintem egyébként nekem ilyen nagyobb nyitás vagy megnyílás, szerintem ilyen 17 éves koromra jött, szóval ilyen 15-16 évesen ilyen kis nyuszji voltam, félnékbb meg olyan kis visszafogottabb meg nem tudom. És akkor ilyen 17 éves koromra lettem kicsit vagányabb vagy bevalóbb, hogy eljártam mindenhova meg bulizni is, tehát előtte nem, és mit is akartam még ehhez...?” (Bea)

„Ööö... Aztán gimnáziumba... ööö... ...-be kezdtem el járni, ami egy ilyen huszonpár kilométer. Tömegközlekedtem, azt is megtanultam önállóan, és ott is normál suliba jártam angol kéttannyelvű tagozatra... ööö... Úgyhogy azok így teltek igazából a gimis évek. Szerencsére mindig tök jó társaság körülöttem, szóval voltak így barátaim, szóval úgy 19 éves koromig úgy nem éreztem, hogy látássérült vagyok.” (Nóri)

KÖVETKEZTETÉSEK

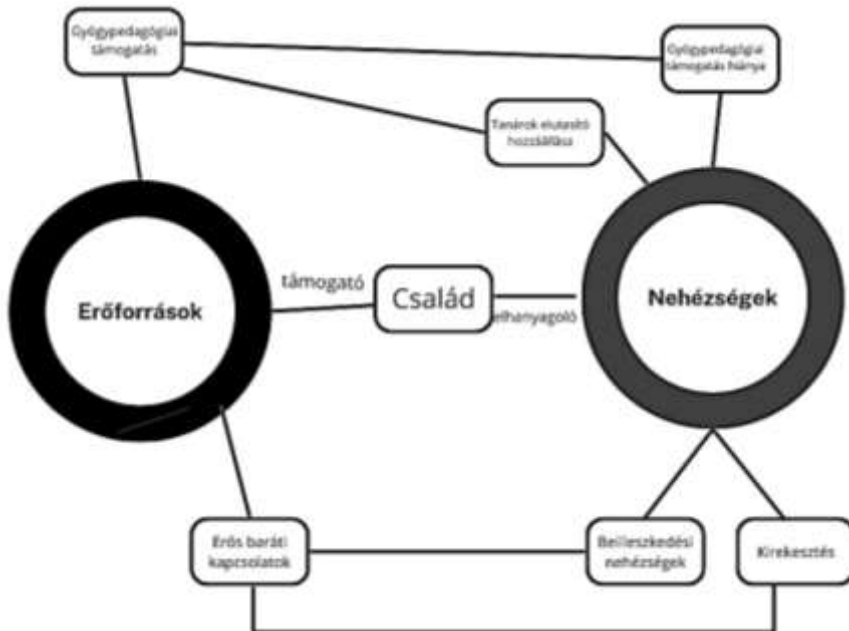
Tanulmányunkban öt látássérült nő iskolai életútját mutattuk be és elemeztük. Az interjúalanyok különböző évtizedekben jártak speciális vagy integráló általános iskolába, majd középiskolába. Négyen továbbtanultak egyetemeken, egy interjúalanynak a legmagasabb végzettsége érettségi. Vizsgálatunk célja az volt, hogy azonosítsuk az iskolai életútban megtalálható nehézségeket és a nehézségek leküzdésére rendelkezésre álló erőforrásokat. A középiskolai továbbtanulást Janka, Vera, Bea és Nóri esetében nem befolyásolta az, hogy speciális vagy integráló iskolába jártak-e korábban. Edit esetében sem a Vakok Iskolája, mint speciális iskola okozta a lemaradásokat, hanem a bántalmazó közeg, amiben felnőtt. Az általános iskolai tanulmányok tekintetében mind az öt interjúalany esetében egyértelmű, hogy a támogató család hatalmas erőforrást jelent nekik bármilyen iskolába is jártak. Verának, Editnek és Jankának nem volt más lehetősége a speciális iskolán kívül, de jól látszik, hogy a nem megfelelően funkcionáló család nehézségeket teremt. Nagy különbség az is, hogy Vera és Janka nem voltak kollégisták, hanem szüleikkel éltek az általános iskola éveiben, ami szintén egy erőforrás. Bea és Nóri esetében a szülők dönthettek az integrált oktatás mellett. Mindkét család azért döntött úgy, mert a speciális iskolában már nem látták biztosítottnak a megfelelő oktatást gyermekeik számára. Ők mindketten a '90-es évek végén és a 2000-es évek elején voltak általános iskolások, amikor már elindult az a bizonyos „integrációs cunami” (Bánfalvy, 2008; Bánfalvy, 2009), ami szerint a speciális iskolába azok a tanulók kerültek, akiknek a látássérüléshez társuló fogyatékoságuk is volt, vagy szociálisan halmozottan hátrányos helyzetűek voltak. A „csak” látássérült tanulók integrációba kerültek, ahol utazó gyógypedagógus gondoskodott speciális szükségleteikről. Bea és Nóri hangsúlyozták azt, hogy helyesnek tartják szüleik döntését az integrált oktatással kapcsolatban – bár mindkettőjüknek lehetősége lett volna a speciális iskolába járni. Az integráló közegben jól tudtak teljesíteni, ami a későbbi továbbtanulásukat is támogatta.

Az elemzésünk alapján elmondható, hogy a középiskola jelentette a nagyobb kihívást az interjúalanyok életében. Egyértelműen nehézségként azonosítható a beilleszkedési nehézség, amit tapasztaltak az interjúalanyai, valamint a tanárok elutasító hozzáállása is. Ezen helyzetek

kialakulásában több tényező is közrejátszik. Az egyik ilyen az, hogy míg az általános iskolai integráció esetében van egy működő támogató rendszer, ami – még ha nem is tökéletes – biztosít egy védőhálót a tanulók köré és támogatást ad a velük foglalkozó tanítóknak és szaktanároknak is. A középiskolában ez a védőháló kevésbé van jelen, a tanulók és a tanárok magukra vannak utalva a boldogulásban. A tanulócsoportokban gyakran előfordul a kirekesztés, amit például megfelelő társadalmi példamutatással, szemléletformáló programokkal lehet csökkenteni (Dukic, 2021; Dukic & Perlusz, 2023; Kármán & mtsai, 2021a; Kármán & mtsai, 2021b; Loványi & Piczkó, 2013; Loványi, 2018; Lendvai & Nguyen Luu, 2019). Kutatásunk interjúalanyai hasonlókról számoltak be, mint Perlusz (2008), Lendvai és munkatársai (2019) interjúalanyai és Barbieri és munkatársai (2019) az integrált körülmények között történő kirekesztésről és bullyingról is, valamint a tanárok felkészületlenségéről és elutasító magatartásáról is.

Az elemzett élettörténet-részletek nem mutatnak rá egyértelműen arra, hogy a fogyatékos és nőiség keresztszertében kialakult elnyomás már gyermekkorban is jól észrevehetően jelen van, de Janka testnevelésórával kapcsolatos története azt sejteti, hogy ebben a közegben is jelen van ez a probléma, ahogy Haegele és munkatársai (2018) tanulmánya is rámutat a lányokat érő hátrányos megkülönböztetésre ebben. A Vera történetében megjelenő teljesítménykényszer és a Nóri kamaszkorát átszövő „mintha nem is lettem volna látássérült” érzés alátámasztja azt az állítást, miszerint a lányok hamar megtanulják kompenzálni vagy elrejteni nehézségeiket, ami pedig megakadályozza azt, hogy (időben) megfelelő támogatást kapjanak (Arms & mtsai, 2008; Daniel & Wang, 2023; Severance & Howell, 2017; Wehmeyer & Schwartz, 2001).

A vizsgált élettörténetek alapján elmondható, hogy a nehézségek és az erőforrások egymástól elválaszthatatlanok. A nehézségként azonosított beilleszkedési problémák erős baráti kapcsolatokkal egyensúlyozhatók ki. A szoros baráti kör megléte, a család támogató magatartása kompenzálni tudja a nem megfelelő tanári hozzáállást is. Ennek a problémának a megoldását azonban nem lehet csak az egyéntől függő erőforrásokkal megoldani, mert strukturális változásokat kell elérni a változáshoz (1. ábra).



További kutatási irányok és kitekintés

Cikkünkben csak a bemutatott interjúalanyok közoktatásról felidézett emlékeit elemeztük. Terjedelmi és tematikai korlátok miatt nem térünk ki a felsőoktatásban és a munka világában eltöltött éveikre. Egy következő tanulmány alapjai lehetnek ezek az eredmények.

Szintén újabb kutatási irányokba mutat az oktatásban rejlő „épségizmus” feltárása. Most explicit módon nem írtunk erről, de egy, akár nagyobb horderejű kutatás témáját is szolgáltathatja a közoktatásban rejlő épségizmus és annak okainak feltárása.

Újabb kutatási lehetőség és a jelen tanulmányban bemutatott eredményekkel történő összehasonlítási lehetőség egy azonos koncepció alapján elvégzett kutatás látássérült férfiakkal. Egy ilyen irányú kutatás lehetőséget adhat arra, hogy jobban rávilágítsunk azokra a különbségekre, amelyek látássérült lányok és fiúk között vannak, és ezáltal jobban megértsük a lányokat esetlegesen érő elnyomás természetét.

Köszönetnyilvánítás

„Az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-21-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.”



IRODALOMJEGYZÉK

- Arms, E., Bickett, J., & Graf, V. (2008). Gender bias and imbalance: girls in US special education programmes. *Gender and Education*, 20(4), 349–359. <https://doi.org/10.1080/09540250802190180>
- Bánfalvy Cs. (2008). A mai integrációs folyamatok és azok előzményei. In Bánfalvy Cs. (szerk.), *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Bánfalvy Cs. (2009). A fogyatékos emberek iskolaiintegrációjáról. *Esély*, 2009(2), 3–16. https://www.esely.org/kiadvanyok/2009_2/001BANFALVY.pdf
- Barbieri, M. C., Van Der Zwaan Broekman Castro, G., Wernet, M., Lima, R. A. G., & Dupas, G. (2018). School experience of the child and adolescent with visual impairment: family experience. *Rev Bras Enferm*, 72(3), 132–138. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0254>
- Burck, C. (2005). Comparing qualitative research methodologies for systemic research: the use of grounded theory, discourse analysis and narrative analysis. *Journal of Family Therapy*, 27(3), 237–262. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6427.2005.00314.x>
- Charmaz, K. (1999). Stories of Suffering: Subjective Tales and Research Narratives. *Qualitative Health Research*, 9(3), 362–382. <https://doi.org/10.1177/104973239900900306>

- Charmaz, K. (2013). Lehgorgonyzott elmélet. In Bodor P. (szerk.), *Szavak, képek, jelentés. Kvalitatív kutatási olvasókönyv.* (pp. 61–94). L'Harmattan.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *A kvalitatív kutatás alapjai. A Grounded Theory elemzési módszer technikája technikája és eljárásai.* L'Harmattan.
- Csabay L. (1979). Az általános iskolában tanuló gyengénlátók integrált oktatásának megszervezése. *Gyógypedagógiai Szemle*, 269–278.
- Daniel, J., & Wang, H. (2023). Gender differences in special educational needs identification. *Review of Education*, 11(3). <https://doi.org/10.1002/rev3.3437>
- Dukic M. (2021). Inklúzió, avagy a diverzitás iránti elkötelezettség. A fogyatékos személyekkel kapcsolatos szemlélet napjainkban. In Perlusz A., Cserti-Szauer Cs. & Sándor A. (szerk.), *Fogyatékos emberek a 21. századi magyar társadalomban. Tanulmánykötet Bánfalvy Csaba tiszteletére* (pp. 101–110). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar és A Gyógypedagógia Fejlesztéséért Alapítvány. https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/54881/Fogyat%C3%A9kos_szem%C3%A9lyek_a_21._sz%C3%A1zadi_magyar_t%C3%A1rsadalomban_A.pdf?sequence=1
- Dukic M., & Perlusz A. (2023). Fogyatékos személyekkel kapcsolatos szemléletformálás az inkluzív társadalom kialakításának jegyében – egy pilótavizsgálat tapasztalatai. *Gyógypedagógiai Szemle*, 51(1), 78–94. <https://doi.org/10.52092/gyosze.2023.1.5>
- Fernezeyli B., & Légmán A. (2003). A skizofrénia társadalmi narratívái. *Esély*, 2003(6), 39–57. https://www.esely.org/kiadvanyok/2003_6/FERNEZ.pdf
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* Routledge.
- Gombás J. (2016). *Budapesten élő, 18-65 év közötti látássérült személyek szabadidősportolási szokásainak, és a szabadidősport látássérültek számára akadálymentes hozzáféréseinek vizsgálata.* <http://real-phd.mtak.hu/467/19/gomb%C3%A1sjudit.d.pdf>
- Gombás J., & Baráth E. A. (2018). Audionarráció a látássérült személyek akadálymentes kultúrafogyasztásáért: Egy jó gyakorlat bemutatása. *Gyógypedagógiai Szemle*, 46(1), 55–63. https://epa.oszk.hu/03000/03047/00079/pdf/EPA03047_gyogyped_szemle_2018_1_055-063.pdf
- Gombás J., & Prónay B. (2022). Múlt és jelen kihívásai a látássérült személyek tájékozódás- és közlekedéstanításának nemzetközi színterein. *Gyógypedagógiai Szemle*, 50(1), 25–34. <https://doi.org/10.52092/gyosze.2022.1.2>
- Goodley, D. (2019). 9. Oktatás. A neoliberalis-épségista oktatás megkérdőjelezése a kritikai pedagógia segítségével. *Fogyatékosok és Társadalom*, 5(1), 5–28. <https://doi.org/10.31287/ft.hu.2019.1.1>
- Gulya F., Katona V., Kiss V., Légmán A., Sándor A., & Tóth F. (2021). Gondnokság és támogatott döntéshozatal a gyakorlatban: Egy kutatás módszertani alapvetései. *Szociálpolitikai Szemle*, VII.(1.), 51–71. <http://www.szociálpolitikaiszemle.hu/szociálpolitikai-szemle-vii-év-folyam-2021-1-szam.html>
- Haegele, J. A., Yessick, A., & Zhu, X. (2018). Females With Visual Impairments in Physical Education: Exploring the Intersection Between Disability and Gender Identities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 89(3), 298–308. <https://doi.org/10.1080/02701367.2018.1484067>
- Hernádi I. (2014). *Problémás testek. Nőiség, szexualitás és anyaság testi fogyatékossgal élő magyar nők önreprezentációiban.* [Doktori értekezés]. <http://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14749/hernadi-ilona-phd-2015.pdf>
- Hernádi I., & Könczei G. (2013). Szexualitás, anyaság, fogyatékos női testek. A feminista fogyatékossgtudomány első hazai kutatási eredményei. *Társadalmi Nemek Tudománya Interdiszciplináris eFolyóirat*, 3(2), 17–34. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/tntef/article/view/33695>
- Hernádi I., & Kunt Zs. (2017). A döntés anatómiája. Nők narratívái a magzati diagnosztikus folyamatról. In Könczei Gy. (szerk.), *Az esélyegyenlőségtől a Tájékozottság? Kutatási zárótanulmány* (pp. 74–113). Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal – NKFIH.

https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/34118/zarotanulmany_az_eselyegyenlosegrol_a_taigetoszig.pdf?sequence=4&isAllowed=y

- Hernádi, I., & Kunt, Zs. (2018). „Prenatal screaming” decision-making following a prenatal diagnosis of Down syndrome. *Fogyatékoság És Társadalom*, 2018(1), 26–42. <https://doi.org/10.31287/ft.en.2018.1.4>
- Hernádi I., & Kunt Zs. (2019). A döntés anatómiája - Nők narratívái a magzati diagnosztikus folyamatról. In Kőnczei Gy., Hernádi I., & Sándor A. (szerk.), *Esély? Egyenlőség? Taigetos? Egy fogyatékoságtudományi kutatás tapasztalatai* (pp. 66–103). Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdf-viewer-master/external/pdfs-2.1.266-dist/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/42798/OTKA_Z%03%a1r%03%b3k%03%b6tet_boritos_A.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kármán, B., Szekeres, Á., & Papp, G. (2021a). Interventions for acceptance and inclusion of people with intellectual disability: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 35(3). <https://doi.org/10.1111/jar.12968>
- Kármán B., Szekeres Á., & Papp G. (2021b). Szemléletformáló foglalkozás kidolgozásának módszertani háttere. Az értelmileg akadályozott személyek elfogadása középiskolás fiatalok körében. In Perlusz A., Cserti-Szauer Cs., & Sándor A. (szerk.), *Fogyatékos emberek a 21. századi magyar társadalomban. Tanulmánykötet Bánfalvy Csaba tiszteletére.* (pp. 110–120). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar és A Gyógypedagógia Fejlesztéséért Alapítvány. https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/54881/Fogyat%C3%A9kos_szem%C3%A9lyek_a_21.sz%C3%A1zadi_magyar_t%C3%A1rsadalomban_A.pdf?sequence=1
- Kiss E. (2021). *Magyarországon élő, 0-14 éves látássérült gyermekek és szüleik populációjellemezőinek átfogó vizsgálata* [Doktori disszertáció]. http://old.semmelweis.hu/wp-content/phd/phd_live/vedes/export/kisserika.d.pdf
- Kunt Zs. (2012). A “Braille-galaxis” válsága (?): eredmények és kérdések az esettanulmányok tükrében. *Iskolakultúra*, 22(12), 37–45. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21338>
- Kunt Zs. (2019). *KAPCSOLÓDÁSON SZEMLÉLETFORMÁLÁSOK Személyi segítség és együttműködés a fogyatékoságtudomány és a kulturális antropológia találkozásainaktükrében.* https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdf-viewer-master/external/pdfs-2.1.266-dist/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/61738/Kunt%20Zsuzsanna_doktori%20%C3%A9zist%C3%BCzet_v%C3%A9gleges.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lal, S., Suto, M., & Ungar, M. (2012). Examining the Potential of Combining the Methods of Grounded Theory and Narrative Inquiry: A Comparative Analysis. *The Qualitative Report*, 17(41). <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2012.1767>
- Lendvai L., & Nguyen Luu L. A. (2017). A csoportközi kontaktus megélt hatása egy látó és látássérült gyermekekkel végzett vizsgálat keretében. *Gyógypedagógiai Szemle*, 45(4), 225–240. https://epa.oszk.hu/03000/03047/00078/pdf/EPA03047_gyogyped_szemle_2017_4_225-240.pdf
- Lendvai L., Pap A., & Nguyen Luu L. A. (2019). A látássérült diákok kortársakkal kapcsolatos megélt tapasztalatainak jellemzői. *Gyógypedagógiai Szemle*, 47(2), 98–118. https://epa.oszk.hu/03000/03047/00082/pdf/EPA03047_gyogyped_szemle_2019_02_098-118.pdf
- Loványi E. (2018). Híd a csend és a hangok világa között? Szemléletformálás segítőkutyákkal a hallássérült személyek társadalmi beilleszkedése érdekében. *Fogyatékoság és Társadalom*, 2018(2), 31–48. <https://doi.org/10.31287/ft.hu.2018.2.3>

- Loványi E., & Piczkó K. (2013). Társadalmi szemléletformálás és integráció támogatása segítőkutyák bevonásával, avagy a négylábú segítőtársak sokrétű szerepe. *Gyógypedagógiai Szemle*, 41(2), 95–111. https://epa.oszk.hu/03000/03047/00060/pdf/EPA03047_gyosze_2013_2_095-111.pdf
- Marshall, B., Cardon, P., Poddar, A., & Fontenot, R. (2013). Does Sample Size Matter in Qualitative Research?: a Review of Qualitative Interviews in Is Research. *Journal of Computer Information Systems*, 54(1), 11–22. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08874417.2013.11645667>
- Meekosha, H. (2004). Drifting down the gulf stream: navigating the cultures of disability studies. *Disability & Society*, 19(7), 721–733. <https://doi.org/10.1080/0968759042000284204>
- Mile A., Kállai G., & Papp G. (2023). Az együttnevelést segítő gyógypedagógiai tevékenység professzionalizálódása. *Gyógypedagógiai Szemle*, 51(3), 229–244. <https://doi.org/10.52092/gyosze.2023.3.1>
- Mitev A. (2015). Grounded Theory. In D. Horváth & A. Mitev (Eds.), *Alternatív kutatási kézikönyv*. (pp. 85–126). Alinea Kiadó.
- Morse, J. M. (2009). Mixing Qualitative Methods. *Qualitative Health Research*, 19(11), 1523–1524. <https://doi.org/10.1177/1049732309349360>
- Morse, J. M. (2010). Simultaneous and Sequential Qualitative Mixed Method Designs. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 483–491. <https://doi.org/10.1177/1077800410364741>
- Pajor E. (2023). *Látássérülés - Sérült látás?* (Második, átdolgozott kiadás). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Pajor E., & Somorjai Á. (2020). *Útmutató a látássérült tanulók integrált neveléséhez*. Eszterházy Károly Egyetem. <http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7117/>
- Papp G., & Mile A. (2012). Gyógypedagógiai iskola, EGYMI, referenciainstítúción. *Iskolakultúra*, 2012(5), 76–83. <http://real.mtak.hu/56638/>
- Papp G., & Perlusz A. (2013). “...mindenképpen figyelni kell a folyamatokat és reagálni kell...” Kooperáció - és konkurenciafolyamatok a sajátos nevelési igényű tanulókat ellátó intézményekben. In P. Zászkaliczky (szerk.), *A társadalmi és az iskolai integráció feltételrendszere és korlátai*. (pp. 179–200). ELTE Eötvös Kiadó.
- Perlusz A. (2008). Látássérültek iskoláztatása és társadalmi integrációja. In Bánfalvy Cs. (szerk.), *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról* (pp. 113–130). ELTE Eötvös Kiadó.
- Rädiker, S. (2023). *Doing Grounded Theory with MAXQDA*. MAXQDA Press.
- Riczó A. Zs., & Gombás J. (2022). Látássérült személyeket támogató kiegészítő lehetőségek és mobilalkalmazások. *Gyógypedagógiai Szemle*, 50(4), 218–220. <https://doi.org/10.52092/gyosze.2022.4.7>
- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories: principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. In R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *The narrative study of lives*, (pp. 59–91). SAGE Publications, Inc.
- Severance, S., & Howell, E. (2017). On Gender Disparities in Disability Identification and Special Education Services. *Journal of Gender and Power*, 8(2), 27–36. http://gender-power.amu.edu.pl/JGP_Vol_8_No_2.pdf
- Somorjai Á. (2008). Integráltan és szeparáltan tanuló vak fiatalok. In Bánfalvy Cs. (szerk.), *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*. (pp. 77–113). ELTE Eötvös Kiadó.
- Thomson, S. B. (2011). Sample Size and Grounded Theory. *JOAAG*, 5(1), 45–52. https://www.researchgate.net/publication/228513695_Sample_Size_and_Grounded_Theory
- Vasileiou, K., Barnett, J., Thorpe, S., & Young, T. (2018). Characterising and justifying sample size sufficiency in interview-based studies: Systematic analysis of qualitative health research over a 15-year period. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 1–18. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0594-7>

- Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (2001). Research on gender bias in special education services: Diology, behaviour, or bias? In H. Rousso & M. L. Wehmeyer (Eds.), *n Double jeopardy: Addressing gender equity issues in special education*. SUNY Press.
- Worth, N. (2013). Making friends and fitting in: a social-relational understanding of disability at school. *Social & Cultural Geography*, 14(1), 103–123. <https://doi.org/10.1080/14649365.2012.735693>

Hivatkozott jogszabályok

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, (1993). <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV>
2007. évi XCII. törvény a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről, 24 (2007). <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0700092.tv>

School life paths of women with visual impairment

ABSTRACT

Background and objectives: It is important to explore a period that gives us an idea of the education of visually impaired students over the past decades. We also need to address how the double oppression of women is manifested in the educational setting from an early age. School paths of five women aged 32-45 with visual impairment are analyzed. From their narrative interviews, we highlight those parts of their life stories that are related to their public education. Our aim is to describe the special and integrated education of visually impaired pupils in the 1980s and 1990s and the processes that influenced it. This changed in 1993 when the Education Act made integrated education possible for pupils with visual impairments. This set in motion a process with long-lasting effects.

Method: In this research, narrative and Grounded Theory methods were mixed. Data analysis was carried out with the MAXQDA 2022 software. Combining the two methods is rare, but we see examples of it (Charmaz, 1999). MAXQDA 2022 software was used for the analysis. We sought to answer two questions: 1. What difficulties can be identified in the life histories of visually impaired women during their schooling? 2. What resources were available to them to cope with the difficulties they encountered during their school life?

Results: The results show that family can be a source of strength, whether or not it is a factor. At the same time, teachers' rejection, lack of special educational support, integration difficulties, and exclusion were seen as difficulties in education.

Conclusions: The identified resources and difficulties are inseparable.

Keywords: women with visual impairment, school carrier, integrated education, visual impairment
